

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

# *Педагогічний дискурс*

*Збірник наукових праць*

*Випуск 8*

*Заснований в 2007 році*

Хмельницький – 2010

УДК 37.013  
ББК 74.00  
П 24

**Засновники:**

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ №12629-1513Р від 24.05.2007р.

*Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс”  
включено до переліку наукових фахових видань України у галузі „Педагогічні науки”  
(постанова Президії ВАК України від 18 листопада 2009 р. №1-05/5)*

**Педагогічний дискурс** : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. –  
Вип. 8. – 272 с.

*Збірник наукових праць „Педагогічний дискурс” містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** *Шоробура І.М., доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

**Заступник головного редактора:** *Берека В.Є., доктор педагогічних наук, доцент, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

**Відповідальний редактор:** *Галує О.М., доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

**Відповідальний секретар:** *Кришук Б.С., завідувачий науковим відділом Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:**

**Мадзигон В.М.** *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, перший віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України;*  
**Савченко О.Я.** *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;*  
**Бібік Н.М.** *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*  
**Вашуленко М.С.** *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*  
**Євтух М.Б.** *доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;*  
**Бурда М.І.** *доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;*  
**Грязнов І.О.** *доктор педагогічних наук, професор;*  
**Гупан Н.М.** *доктор педагогічних наук, професор;*  
**Дорошенко Ю.О.** *доктор технічних наук, професор;*  
**Даниленко Л.І.** *доктор педагогічних наук, професор;*  
**Лисенко Н.В.** *доктор педагогічних наук, професор;*  
**Пустовіт Г.П.** *доктор педагогічних наук, професор;*  
**Руснак І.С.** *доктор педагогічних наук, професор;*  
**Семиченко В.А.** *доктор психологічних наук, професор.*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:**

**менеджмент освіти:** *Дарманська І.М. – к.пед.н., доцент; Біницька О.П. – к.е.н., доцент; Гамрецька Г.С. – к.філос.н., доцент; Телячий Ю.В. – к.і.н., доцент; Фольваркова-Плахтій В.І. – к.пед.н., доцент;*  
**дошкільна педагогіка, психологія та фахові методики:** *Пісоцька Л.С. – к.пед.н., доцент; Дорош Г.О. – к.філол.н., доцент; Зданевич Л.В. – к.пед.н., доцент; Машкіна Л.А. – к.пед.н., доцент;*  
**шкільна педагогіка, психологія та фахові методики:** *Ящук І.П. – к.пед.н., доцент; Вовк В.П. – к.психол.н.; Вишинська Г.В. – к.пед.н., доцент; Гасюк І.Л. – к.фіз.вих., доцент; Сусліна І.В. – к.пед.н., доцент; Ткачук Г.О. – к.пед.н., доцент;*  
**теорія і методика мистецтв:** *Попич О.І. – к.пед.н.; Балема М.О. – народний артист України; Бучківська Г.В. – к.пед.н., доцент; Слоневська І.Б. – к.філос.н., доцент.*

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії  
(протокол №8 від 06 жовтня 2010 року)*

© Інститут педагогіки НАПН України, 2010  
© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2010  
© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2010

ЗМІСТ

<b>О.М.АЛЕКСЄЄВ</b> <i>Визначення складності тестових завдань методом попарних порівнянь.....</i>	<b>5</b>
<b>З.Р.АСАНОВА</b> <i>Педагогічні умови виховання учнів молодшого шкільного віку засобами етнопедагогіки кримськотатарського народу.....</i>	<b>9</b>
<b>М.Г.БАБІЧЕВА</b> <i>Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в умовах полікультурного простору.....</i>	<b>12</b>
<b>І.А.БАРБАШОВА</b> <i>Забезпечення музичного сенсорного розвитку молодших учнів засобами шкільних підручників.....</i>	<b>15</b>
<b>Л.І.БІЛОУСОВА, Л.Е.ГРИЗУН</b> <i>Проблеми модульного структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань.....</i>	<b>18</b>
<b>О.П.БІНИЦЬКА</b> <i>Використання різних методів навчання при викладанні економічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.....</i>	<b>23</b>
<b>Е.І.БОГІВ</b> <i>Формування професійної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей.....</i>	<b>26</b>
<b>Л.Ф.ВАЩЕНКО, І.Р.ТІМІРГАЗІЄВА</b> <i>Можливості дидактичних ігор для корекції уваги в гіперактивних учнів.....</i>	<b>30</b>
<b>О.Г.ВЕЛИЧКО, В.П.ІВАЩЕНКО, О.Г.ЯСЕВ, О.Д.РОЖКОВ</b> <i>Ефективність діяльності вищого навчального закладу як функція повноти нормативно-методичного забезпечення.....</i>	<b>35</b>
<b>В.П.ВОВК</b> <i>Особливості професійної адаптації молодих учителів до роботи в сучасній школі.....</i>	<b>39</b>
<b>В.В.ВОРОЖБІТ</b> <i>Потенціал образотворчого мистецтва у духовно-моральному вихованні дітей (історико-педагогічний аспект).....</i>	<b>43</b>
<b>О.М.ГАЛУС</b> <i>Наукові підходи та закономірності педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі.....</i>	<b>49</b>
<b>В.М.ГЛАДКОВА</b> <i>Продуктивна Я-концепція як акмеологічна умова самовдосконалення менеджера освіти.....</i>	<b>52</b>
<b>Л.М.ГЛУШОК</b> <i>Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.....</i>	<b>56</b>
<b>О.А.ГОРЧАКОВА</b> <i>Особливості розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти.....</i>	<b>59</b>
<b>Є.В.ДОЛИНСЬКИЙ, Л.М.РОМАНИШИНА</b> <i>Форми, методи і засоби формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання.....</i>	<b>63</b>
<b>І.В.ДЯКОВ</b> <i>Погляди С.Ф.Русової на окремі проблеми розвитку позашкільної освіти.....</i>	<b>68</b>
<b>Т.В.ІЩУК</b> <i>Психологічні чинники формування позитивної мотивації професійного становлення студентів-першокурсників.....</i>	<b>73</b>
<b>Н.В.КАЗАКОВА</b> <i>Підготовка студентів до літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах.....</i>	<b>76</b>
<b>Л.М.КАЛІНІНА, Б.В.МОЦІК</b> <i>Стан інформаційного забезпечення управління якістю освіти загальноосвітнього навчального закладу.....</i>	<b>81</b>
<b>Ю.М.КАЛІНОЧКІНА</b> <i>Здійснення науково-методичного супроводу впровадження профільного навчання в умовах освітнього округу.....</i>	<b>86</b>

<b>Л.А.КАРТАШОВА</b>	
<i>Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін.....</i>	<b>90</b>
<b>Н.І.КАТЕРИНЮК, В.О.САЛТИКОВ</b>	
<i>Методика вивчення обчислювальних процесів на мові програмування Паскаль у ХГПА.....</i>	<b>97</b>
<b>Б.С.КРИЩУК</b>	
<i>Форми педагогічної та культурно-просвітницької роботи товариства „Просвіта” на Поділлі (1906-1923 рр.).....</i>	<b>100</b>
<b>О.Я.КУЧЕРУК</b>	
<i>Аналіз процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ.....</i>	<b>104</b>
<b>Н.І.МАЗУРЕНОК</b>	
<i>Формування комунікативної компетенції у студентів вищих педагогічних навчальних закладів на заняттях з німецької мови.....</i>	<b>107</b>
<b>І.І.МАРІОНДА</b>	
<i>Нормування оцінки фізичного навантаження курсантів вищих військових навчальних закладів.....</i>	<b>111</b>
<b>М.М.МАРУСИНЕЦЬ</b>	
<i>Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога.....</i>	<b>115</b>
<b>Т.А.МАХИНЯ</b>	
<i>Наукові засади побудови моделі системи розвитку управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у підвищенні кваліфікації.....</i>	<b>118</b>
<b>В.М.МАХІНОВ</b>	
<i>Вплив соціокультурного фактора на формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя.....</i>	<b>122</b>
<b>Л.А.МАШКІНА</b>	
<i>Підготовка студентів до проведення пробних уроків у початковій школі.....</i>	<b>126</b>
<b>Є.Г.МІСЯЦЬ, В.П.БЕРЕКА</b>	
<i>Задачі з „аномальною” умовою як засіб формування логічного мислення молодших школярів.....</i>	<b>130</b>
<b>Т.М.МОЗОЛЮК</b>	
<i>Готовність ІТ-фахівців до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності як складова професійної готовності.....</i>	<b>133</b>
<b>Л.М.МОТОЗЮК</b>	
<i>Інтенсифікація діяльності викладацького складу вищих навчальних закладів щодо формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти.....</i>	<b>138</b>
<b>Я.В.НАГОРНИЙ</b>	
<i>Використання Інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови як фактор оптимізації навчання.....</i>	<b>143</b>
<b>Ю.М.НАЙДА, В.Ю.НАЙДА</b>	
<i>Інструментальна концертно-виконавська практика викладачів факультету мистецтв як складова науково-творчої діяльності ХГПА (історичний аспект: 2000 – 2010 рр.).....</i>	<b>146</b>
<b>Л.М.ОГОРОДНИК</b>	
<i>Проблема організації роботи з обдарованими дітьми та вдосконалення навчального процесу у контексті модернізації освітньої парадигми.....</i>	<b>150</b>
<b>Н.А.ОЛІЙНИК</b>	
<i>Теоретичні основи формування виконавських вмінь та навичок студентів у музично-сценічній діяльності.....</i>	<b>153</b>
<b>О.І.ОНИЩЕНКО</b>	
<i>Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів у дослідженнях українських вчених.....</i>	<b>157</b>
<b>О.В.ОРЛОВСЬКА</b>	
<i>Роль педагогічної практики у підготовці майбутніх вчителів до виховання толерантності в учнів старшої школи США.....</i>	<b>162</b>
<b>О.І.ПАЛЬШКОВА</b>	
<i>Впровадження дидактичної моделі формування професійної культури майбутніх учителів початкової ланки на заняттях у вищій школі.....</i>	<b>166</b>
<b>І.І.ПАРФАНОВИЧ</b>	
<i>Функціональні можливості соціальних структур з питань підтримки й організації життєдіяльності неповнолітніх дівчат.....</i>	<b>170</b>

<b>О.М.ПЕТРУК</b> <i>Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі.....</i>	176
<b>Л.С.ПІСОЦЬКА</b> <i>Організація системи управління в контексті розвитку дошкільної освіти.....</i>	180
<b>А.О.ПОЛЯКОВ</b> <i>Юридична клінічна освіта: історичний досвід і сучасність.....</i>	185
<b>Л.Й.ПУЛАТОВА</b> <i>Мовна особистість учителя: комунікативна компетенція та мовленнєва поведінка.....</i>	191
<b>Г.П.ПУСТОВІТ</b> <i>Категорії „Я” і моя майбутня професія” як чинник становлення особистості у позашкільному навчальному закладі.....</i>	194
<b>Р.С.РИМАР</b> <i>Історія театру в Кам'яниці-Подільському до 30-х рр. ХХ століття.....</i>	198
<b>Г.І.САВЦЬКА</b> <i>Проблема „професійного вигорання” в контексті підготовки майбутніх працівників освітніх закладів.....</i>	200
<b>Н.В.САЄНКО</b> <i>Методологічні підходи до забезпечення культурологічної підготовки майбутніх інженерів.....</i>	204
<b>О.М.СЕВАСТЬЯНОВА</b> <i>Світоглядна підготовка вчителів початкових класів: філософсько-освітня інтерпретація.....</i>	210
<b>А.М.СЛЮЗКО, В.І.СЛЮЗКО</b> <i>Біоетика і науково-художня книга.....</i>	213
<b>Ю.Ю.СОБКО</b> <i>М.М.Дарманський – реформатор освіти на Поділлі (кінець ХХ – початок ХХІст.).....</i>	217
<b>І.В.СУСЛІНА, Л.І.ВОРОТНЯК</b> <i>Тренінгові технології як важлива складова навчання міжкультурної комунікації магістрів у педагогічних ВНЗ засобами іноземних мов.....</i>	221
<b>Г.О.ТКАЧУК, Г.О.ДОРОШ</b> <i>Теоретичні основи збагачення мовлення школярів експресивною лексикою.....</i>	225
<b>С.І.ЧОРНЕНЬКА</b> <i>Основні аспекти художньо-естетичного виховання учнів на уроках музики.....</i>	228
<b>Л.М.ШАПОШНІКОВА</b> <i>Методи організації самостійної роботи студентів як шлях до самонавчання іноземних мов.....</i>	231
<b>Н.П.ШЕВЦОВА</b> <i>Розвиток системи дошкільних закладів для дітей раннього віку в Криму.....</i>	238
<b>О.Л.ШКВИР</b> <i>Теоретичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів.....</i>	241
<b>І.М.ШОРОБУРА</b> <i>Бойовий гопак як етнонаціональна система психофізичного вдосконалення особистості.....</i>	244
<b>О.І.ЯНКОВИЧ</b> <i>Ідеї технологізації освіти у педагогічній думці України (XVIII – перша половина ХХ ст.).....</i>	247
<b>І.Д.ЯРОЦУК</b> <i>Оптимізація процесу адаптації молодого фахівця економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності.....</i>	252
<b>Т.М.ЯСАК</b> <i>Комп'ютерно орієнтоване навчально-методичне забезпечення уроків української мови у 8-9 класах гімназії.....</i>	256
<b>Р.М.ЯЦИШИН</b> <i>Прогресивні погляди на естетичне виховання у спадщині освітян України.....</i>	262

**Визначення складності тестових завдань методом попарних порівнянь**

*Підкреслено важливість правильного встановлення ступеня складності тестових завдань для достовірного визначення результатів тестування. Запропоновано методіку проектного розрахунку показників складності попарним порівнянням тестових завдань.*

**Ключові слова:** *успішність навчання, тестовий контроль, імітаційна модель, тестове завдання, складність завдань, індекс складності завдання, проектний розрахунок, коректувальний розрахунок, проектний розрахунок, експертне оцінювання.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* При розробленні методів оцінювання навчальних досягнень за допомогою системи тестових завдань призначення індексів складності (вагових коефіцієнтів) є однією з основних процедур, що визначають достовірність результатів контролю знань. За допомогою індексів складності зазначається ступінь труднощів тестового завдання стосовно решти завдань тесту, задається максимальна кількість балів, яку студент може отримати при правильному виконанні завдання і можлива загальна кількість балів за всю відповідь, тобто в кінцевому підсумку встановлюється кількісна та якісна (для встановленої шкали оцінок) характеристика знань.

При цьому практика, що склалася, коли всім питанням апріорно призначаються однакові показники складності, є неприпустимою. Аналогічно до того, коли при усному контролі викладач задає питання студенту, виходячи зі сформованих у нього уявлень про їх складність, при комп'ютеризованому контролі необхідно враховувати, що завдання можуть істотно відрізнятися за складністю одне від одного.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* У публікаціях, присвячених тестовому контролю знань, проблемі якості тесту і, зокрема, визначення складності тестових завдань приділяється значна увага. При цьому авторами більшості публікацій індекс складності тестового завдання пропонується визначати експериментально, за результатами пробного тестування з підрахунком частки правильних і неправильних відповідей [1; 3; 5]. У той самий час, експериментальне визначення не дозволяє створити однакові умови тестування для всіх студентів, у тому числі і тих, навчальні досягнення яких контролюються на самому початку, коли ще немає необхідних статистичних даних. Метод не застосовний, коли контролюється матеріал дисциплін, що вивчаються обмеженою кількістю студентів, наприклад, з циклу практичної і професійної підготовки, тому що в цьому випадку обмеження щодо кількості студентів, що виконують тест, не дозволяють зібрати необхідні статистичні дані про результати тестування.

Іншим можливим способом визначення складності завдання є різного роду абстрактні висновки, що виконуються на основі порівняння передбачуваного числа і виду розумових операцій, необхідних для успішного виконання завдання [1; 4]. Проте здебільшого метод має теоретичне значення, оскільки його практичне застосування обмежене порівняно вузькою областю знань, при контролі якої можна з високою імовірністю встановити кількість виконуваних розумових операцій і пов'язати їх специфіку з мірою складності контрольованого навчального матеріалу.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розроблення технології проведення тестування, що не має обмеження за кількістю студентів, які беруть участь у тестовому контролі, і створення методіки розподілу тестових завдань за рівнями складності на етапі проектування тесту.

*Виклад основного матеріалу...* За відсутності початкових відомостей про складність тестових завдань виконати ранжування завдань за складністю можна експертним оцінюванням, при якому ступінь складності встановлюється інтуїтивно-логічним аналізом змісту тестового завдання з паралельно виконуваною кількісною оцінкою прийнятих рішень та подальшою формальною обробкою результатів експертизи. Отримувана внаслідок проведення експертизи узагальнена думка експертів приймається як кількісна міра складності завдання і визначається як індекс складності (ваговий коефіцієнт).

При експертному призначенні заходів складності тестових завдань оцінювання краще виконувати не в абсолютних, а у відносних одиницях, і кожному з експертів необхідно проставляти числові характеристики складності завдань, порівнюючи завдання, що виконується з іншими. Оскільки бази тестових завдань, на основі яких складаються тести, для будь-якого з видів контролю (не лише тільки підсумкового, але часто й інших, наприклад, вхідного або поточного), як правило, містять декілька десятків і навіть сотень завдань, виникають труднощі психологічного характеру, зумовлені необхідністю одночасного сприйняття експертами безлічі порівнюваних об'єктів. Тому для ранжування і бального вираження рівня складності значної кількості об'єктів експертного оцінювання, коли складно витримати загальну стратегію і встановити для кожного з завдань числову міру, що порівнюється, пропонується визначати індекси складності тестових завдань за допомогою попарних порівнянь, методіка яких добре розроблена і широко застосовується, наприклад, у задачах керування [2].

При проведенні попарних порівнянь послідовно порівнюються ступені складності кожного з тестових завдань одне з одним, і результати оформляються у вигляді таблиці 1. У ній елементи першого стовпця містять перелік завдань, записаний у прямій послідовності, а в змісті таблиці ці самі елементи зараховані у зворотному порядку. Зроблено це для того, щоб полегшити вплив психологічних факторів, коли при великій кількості порівнюваних завдань увага експерта притуплюється і більш складним може бути записане не те завдання, яке дійсно складніше, а записане в переліку порівнюваних пар першим, або те, що знаходиться в таблиці попарних порівнянь вище за порівнюване.

Таблиця 1

Попарне порівняння

	Завдання N	...	Завдання 2	Завдання 1
Завдання 1	$V_1/V_N$	...	$V_1/V_2$	–
Завдання 2	$V_2/V_N$	...	–	$V_2/V_1$
...	...	...	...	...
Завдання N	–	...	$V_N/V_2$	$V_N/V_1$

Якщо під час порівняння, на думку експерта, аналізоване тестове завдання більш складне, ніж завдання, якому воно протиставляється, йому присвоюється відносна міра  $V_i = 1$ . Якщо аналізоване завдання менш складне, то йому присвоюється міра  $V_i = 0$ . У разі однакової складності тестових завдань  $V_i = 0,5$ , тобто

$$V_i = \begin{cases} 1, & \text{при } Q_i > Q_j \\ 0,5, & \text{при } Q_i = Q_j \\ 0, & \text{при } Q_i < Q_j \end{cases}$$

де  $Q_i, Q_j$  – рівень складності порівнюваних тестових завдань.

Потім аналізоване тестове завдання порівнюється з черговим завданням тесту, і для нього визначається ще одне значення відносної міри. Порівняння виконуються до того часу, поки аналізоване завдання не буде порівняне з усіма завданнями тесту і йому не призначать відповідний масив значень  $V_i$ , який стане відображати ступінь складності тестового завдання стосовно всіх інших завдань тесту.

За результатами порівнянь розраховується ранг тестового завдання  $R_i$  як сума значень  $V_i$ .

$$R_i = \sum V_i$$

Тестовому завданню, що отримало найвищу оцінку складності (що має найвищий ранг), присвоюється максимальне у прийнятій шкалі оцінювання складності тестових завдань значення індексу складності, наприклад,  $Q_{\max} = 100$ .

Для інших тестових завдань тесту значення індексів складності призначається пропорційно рангу

$$\left. \begin{matrix} Q_{\max} - R_{\max} \\ Q_i - R_i \end{matrix} \right\} \Rightarrow Q_i = \frac{R_i \cdot Q_{\max}}{R_{\max}}$$

Якщо в експертизі бере участь декілька експертів, то кожен з них виконує аналогічне оцінювання, результатом якого є набір індексів складності, встановлений за всіма завданнями тесту.

Відповідно до [2] експертне оцінювання повинне проводитися за викладеною вище методикою для всіх завдань теми і для кожного з них встановлюватися масив значень  $V_i$ , ранги  $R_i$  і індекси складності  $Q_i$ . Проте під час експертизи тестових завдань час на попарне порівняння завдань одне з одним експоненціально зростає із збільшенням їх кількості в тесті та для дисциплін, що вивчаються студентами інженерних спеціальностей, часто стає неприпустимо довгим. Так, при проведенні комп'ютеризованої експертизи, коли експертом час витрачається тільки на ознайомлення з текстом завдань, попарне порівняння завдань за рівнем складності, вироблення розв'язання і введення прийнятого рішення оцінювання складності п'ятнадцяти тестових завдань займає в середньому 30 – 40 хвилин. А при оцінюванні складності ста завдань експертиза стає вже нераціональною, оскільки експерту потрібно на її проведення витратити більше 6 годин. Виконання ж експертного оцінювання складності завдань, що входять до підсумкового тестового контролю дисципліни, що містить 200 і більше завдань, не лише нераціонально, але й взагалі є нездійсненним.

У зв'язку з неприпустимими затратами часу на проведення експертиз тестів, що включають значну кількість тестових завдань, методику попарного порівняння необхідно спростити для того, щоб зробити можливою її реалізацію для дисциплін із значним обсягом контрольованого матеріалу і великою кількістю завдань на перевірку.

Для цього пропонується експертизу виконувати поетапно згідно з правилом

$$a_i \Leftrightarrow a_j \text{ при } i \in 1..n, j = i+k, k = 1,2,..m$$

Відповідно до нього порівнюється складність завдань не монотонно одне з одним, а з певним кроком. Крок вибирається таким чином, щоб при порівнянні можна було виділити кілька повних циклів. Для цього розробляється схема порівнянь, в якій спочатку зазначаються сусідні завдання, потім, через одне, два завдання і т.д. до того часу, поки не будуть враховані всі завдання. Таким чином, у схемі порівнянь будуть додані всі варіанти, і в складений план внесені порівняння завдань одне з одним (наприклад, для шести завдань, див. таблицю 2).

Таблиця 2

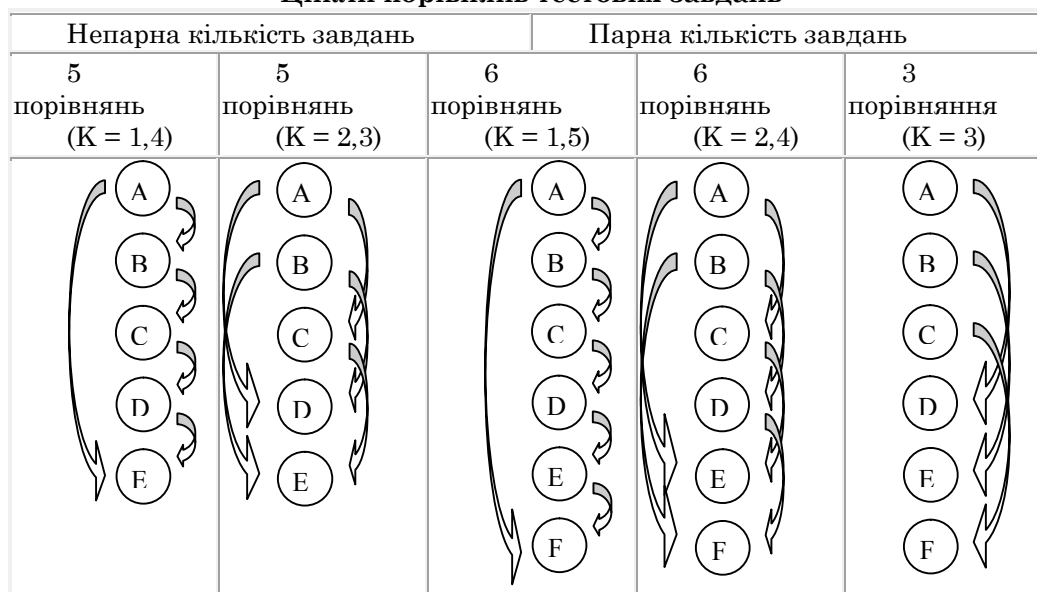
Схема порівняння шести тестових завдань

Ітерація 1	Ітерація 2	Ітерація 3	Ітерація 4	Ітерація 5
A ↔ B	A ↔ C	A ↔ D	A ↔ E	A ↔ F
B ↔ C	B ↔ D	B ↔ E	B ↔ F	
C ↔ D	C ↔ D	C ↔ F		
D ↔ E	D ↔ F			
E ↔ F				

Потім у схему порівнянь вносяться зміни: щоб створити повні цикли з однаковою кількістю порівнюваних елементів, пари порівняння з найменшим кроком об'єднуються з парами порівняння з найбільшим кроком. Якщо в робочій базі знаходиться непарна кількість завдань, то в результаті таких змін можна задати скінченне число повних циклів з однаковою кількістю пар порівнянь. У схемі з непарною кількістю завдань на додаток до повних циклів створюється один неповний з кількістю пар порівнянь в два рази меншою, ніж у повному. Наприклад, схема для оцінювання непарних п'яти завдань буде включати два повних цикли по п'ять порівнянь, а для парних шести завдань – два повних цикли по шість порівнянь і один неповний з трьома порівняннями (таблиця 3).

Таблиця 3

Цикли порівнянь тестових завдань



Наявність у схемі декількох циклів з однаковою кількістю пар порівняння дозволяє проводити експертизу спрощено для того, щоб у тестах з великою кількістю тестових завдань можна було обмежитися оцінюванням не всіх (одне з одним) завдань, а тільки тих, які становлять один, два і т.д., аж до всіх повних циклів. Природно, що зі зменшенням кількості порівнянь знижується статистична точність експертизи і за необхідності її можна підвищити, провівши експертизу в повному обсязі. Однак у багатьох випадках проведення експертизи за скороченою схемою є єдиним способом спрогнозувати труднощі тестових завдань для дисциплін з великим обсягом контрольованого навчального матеріалу.

**Висновки...** Пропонована методика попарного порівняння складності тестових завдань розроблена для прогнозування числових значень індексів складності на стадії проектування тестів. Її застосування особливо ефективно у разі, коли контролюється виконання великої кількості завдань і для призначення їм індексів складності недостатньо власного досвіду викладачів, що беруть участь у розробленні тесту. Продовження робіт щодо розвитку запропонованої методики, уточнення меж її найбільш раціонального використання дозволить точніше прогнозувати складність тестових завдань, підвищити якість проєктованих тестів і забезпечити необхідну достовірність результатів тестового контролю.



Список використаних джерел та літератури:

1. Аванесов В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В. С. Аванесов. – М. : Изд-во ИЦПКПС, 1994. – 136 с.
2. Евланов Л. Г. Экспертные оценки в управлении / Л. Г. Евланов, В. А. Кутузов. – М. : Экономика, 1978. – 133 с.
3. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : учеб. пособие для студентов, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям / Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос , 2007. – 368 с.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А. Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000. – 352 с.
5. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М. Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

**Аннотация**

**А.Н.Алексеев**

**Определение сложности тестовых заданий методом попарных сравнений**

*Подчеркнута важность правильного установления меры сложности тестовых заданий для достоверного определения результатов тестирования. Предложена методика проектного расчета показателей сложности попарным сравнением тестовых заданий.*

**Ключевые слова:** успешность обучения, тестовый контроль, имитационная модель, тестовое задание, сложность заданий, проектный расчет, экспертное оценивание.

**Summary**

**A.N.Aleksieyev**

**Defining Complexity of Test Tasks Using the Method of Paired Comparison**

*The importance of establishment of the right level of test complexity is emphasized in the article, as one that makes knowledge of test control more accurate. Methodology of the project calculation of indicator of difficulty through paired comparison of test tasks is offered.*

**Key words:** success of learning, test control, imitational model, test task, test complexity, project calculation, expert evaluation.

Дата надходження статті

„24” вересня 2010 р.

УДК 37.018.2 : 37.035.6

**З.Р.АСАНОВА,**

*викладач*

*(м.Сімферополь, АР Крим)*

**Педагогічні умови виховання учнів молодшого шкільного віку засобами етнопедагогіки кримськотатарського народу**

*У статті обґрунтовується оптимальність розроблених автором педагогічних умов виховання учнів молодшого шкільного віку з використанням системи засобів етнопедагогіки кримськотатарського народу.*

**Ключові слова:** виховання молодших школярів, засоби етнопедагогіки.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Незважаючи на значні досягнення кримськотатарського народу у системі етнонаціональної освіти (відкриття шкіл і класів з кримськотатарською мовою, функціонування факультетів у вузах з підготовки педагогічних кадрів для шкіл з рідною мовою навчання, створення навчально-методичної лабораторії розвитку освіти кримськотатарською мовою, видання навчально-методичної літератури кримськотатарською мовою та ін.), існує ряд проблем, що стримують процес створення цілісної системи освіти кримськотатарською мовою, серед яких найважливішою є проблема відродження традиційного виховання дітей, у тому числі в системі початкової освіти.

Труднощі у становленні виховної системи зумовлені низкою факторів, які полягають у тому, що ціле покоління кримських татар зросло на цінностях соціалістичного суспільства і комуністичного виховання. У зв'язку з цим воно не має систематичних знань і уявлень про традиційну кримськотатарську систему виховання, яка сформувалася раніше. У період депортації була значно порушена спадкоємність поколінь, яку підтримувала, до певної міри, народна педагогіка кримських татар.

Сучасні школи з кримськотатарською мовою навчання активно намагаються знайти оптимальні підходи до своїх вихованців, однак практика виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку, що склалася на сьогоднішній день, характеризується відсутністю цілеспрямованості у використанні виховного потенціалу етнопедагогіки кримськотатарського народу і цілісної етновиховної системи.

У цих умовах виникає необхідність проведення спеціального педагогічного дослідження, спрямованого на подальший розвиток системи виховання кримських татар, яка була б пов'язана з використанням у навчально-виховному процесі засобів етнопедагогіки. Актуальність проблеми обумовлена об'єктивною потребою суспільства в гармонійно розвинених особистостях як представниках

національної спільноти, здатних жити, працювати і повністю реалізувати себе в умовах полікультурного суспільства (регіону, країни, світу).

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Етновиховання підрастаючого покоління у школах, на думку М. Хайруддінова, можливо на етнопедagogічній основі [5]. Ефективність виховання дошкільників у сучасній кримськотатарській сім'ї З. Мустафаєва пов'язує з етнопедagogічними засобами [4]. Е. Заредінова ефективно формування морально-ціннісних взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сучасній кримськотатарській сім'ї як важливу складову процесу виховання також пов'язує з проведенням виховної роботи з молодшими школярами на основі використання потенціалу національної педагогіки, культури і традицій кримськотатарського народу [2]. Однак залишається не вивченою проблема виховання молодших школярів в умовах сучасної школи з кримськотатарською мовою навчання.

*Формулювання цілей статті...* Одним із головних завдань, яке було поставлено в ході наукового дослідження, є розробка педагогічних умов ефективного виховання учнів молодшого шкільного віку з використанням системи засобів етнопедagogіки кримськотатарського народу. Освячення результатів даної роботи і є метою статті.

*Виклад основного матеріалу...* Виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку буде ефективним за умови:

- оптимального впровадження системи етнопедagogічних засобів виховання учнів молодшого шкільного віку в навчально-виховний процес початкової школи;
- урахування національно-психологічних особливостей кримськотатарських дітей педагогами початкової школи у виховній роботі;
- створення етнокультурного середовища за допомогою активної взаємодії вчителів з батьками;
- організації виховної роботи з учнями молодших класів з активним залученням їх в різноманітні види діяльності, які пов'язані з життям та культурою народу.

Ефективність педагогічних умов була перевірена під час організації експериментальної роботи у початкових школах Євпаторійської ЗОШ № 18, Старокримської ЗОШ № 2 Кіровського району, Новоселівської ЗОШ Роздольненського району АРК.

I. В ході дослідження була розроблена система етнопедagogічних засобів виховання молодших школярів. У систему увійшли: знакові символи (символіка: національна, орнаментальна, літературна, рослинного і тваринного світу), матеріальні та технічні засоби (об'єкти, створені Людиною, і об'єкти Природи рідного краю), комунікативні засоби (лінгвістичні (словесні прийоми на рідній мові) і паралінгвістичні (міміка й жести, характерні для народу)), культурні цінності (фольклор, музичний фольклор, народне декоративно-прикладне мистецтво та національні ремесла, традиції, звичаї, релігія (етика ісламу), історія кримськотатарського народу, народні ігри).

Розроблена нами система етнопедagogічних засобів виховання молодших школярів була впроваджена в навчально-виховний процес початкової школи такими шляхами, як:

- організація навчально-виховного процесу на провідних етнопедagogічних принципах: природовідповідності, культуровідповідності, народності виховання, спадкоємності поколінь, єдності навчання і виховання, гуманізму;
- інтеграція інформаційного обсягу етнопедagogічних засобів у зміст освіти початкової школи на основі міждисциплінарного, цілісного підходу;
- забезпечення комплексу відповідних виховних методів і прийомів, організаційних форм на основі матеріалів культурної спадщини кримськотатарського народу з урахуванням інноваційного підходу до організації навчально-виховного процесу;
- введення етнопедagogічних засобів в контекст діяльності учасників педагогічного процесу;
- створення належної матеріальної бази (етнографічних виставок, дидактичних ігор, куточків, стендів і т. д.).

II. Як передумова забезпечення урахування національно-психологічних особливостей кримськотатарських дітей педагогами початкової школи у виховній роботі здійснювалася організація науково-педагогічного та методичного інформування педагогів з досліджуваною проблемою, підготовка їх до роботи з експериментальними матеріалами.

В експериментальних школах були створені спеціальні методичні куточки, де були представлені матеріали науково-педагогічного дослідження з проблеми виховання молодших школярів засобами етнопедagogіки кримськотатарського народу, а також список рекомендованої літератури. При розробці рекомендацій для вчителів увага акцентувалася на значимості знань основ етнопедagogіки, активному і адекватному застосуванні її засобів виховання у навчально-виховному процесі початкової школи.

Перед педагогами була розкрита специфіка виховання кримськотатарських дітей молодшого шкільного віку. Було показано, що для виховної роботи з урахуванням національно-психологічних особливостей учнів педагогу необхідно знати елементи культури кримськотатарського народу (матеріальної, духовної, нормативної), а також мати знання про національно-психологічні особливості

(мотиваційно-фонові, інтелектуальні, пізнавальні, емоційні, вольові, комунікативні). Проведена робота дозволила підійти до розуміння педагогами пріоритету національних цінностей у справі виховання.

Урахування національно-психологічних особливостей учнів сприяло не тільки підвищенню ефективності навчально-пізнавальної, трудової, творчої діяльності учнів, а також попередженню проявів міжнаціональних непорозумінь.

III. Завдання створення етнокультурного середовища вирішувалося в процесі взаємодії батьків і вчителів початкової школи. Поняття „етнокультурне середовище” в даному контексті близько за змістом поняттю „рідномовне середовище” [1, с.110]. Під створенням етнокультурного середовища розумілася організація щодо однорідного простору, в якому всі учасники процесу спілкуються рідною мовою (кримськотатарською), дотримуються національних традицій та звичаїв.

При організації роботи з батьками ми враховували наступні факти: традиційна кримськотатарська сім'я сприяє закладанню трьох основних ідей в духовно-моральному становленні підростаючого покоління: культу рідної мови, культу предків, культу Батьківщини. Однак у силу об'єктивних і суб'єктивних причин частина сучасних батьків самі не знають ні рідної мови, ні культури. Також існуючі матеріальні негаразди викликають зміни в системі моральних цінностей та етичних норм. Отже, в складних сучасних економічних умовах кримськотатарській сім'ї потрібна кваліфікована допомога з боку школи.

Також було враховано той факт, що в перші роки відвідування дитиною школи авторитет учителя настільки високий („Наша вчителька все знає!”), що він ніби відсуває авторитет батьків на другорядний план. Рівновага авторитетів порушується не сильно, якщо встановлюється тісний контакт між сім'єю і школою [3, с.26].

Перед батьками були поставлені наступні вимоги: залучення дитини до рідної мови та національних традицій; дотримання виховних традицій кримськотатарського народу.

Робота педагогів з батьками молодших школярів зі створення етнокультурного середовища включала в себе наступні напрямки: надання допомоги у вивченні рідної мови та культури, підвищення психолого-педагогічних і етнопедагогічних знань, залучення батьків у навчально-виховний процес.

Допомога батькам у вивченні мови і культури кримськотатарського народу полягала в їх інформованості про джерела бібліографічного плану, пропозиції перегляду телевізійних передач кримськотатарською мовою на каналах ТРК „Крим” і „АТР”: „Мерабанъыз, балалар” („Добрий вечір, діти”) „Гузель тили миз” („Наша прекрасна мова”) та ін., читання газет та журналів „Янъы донъя” („Новий світ”), „Къырым” („Крим”), „Йылдыз” („Зірка”).

Для підвищення психолого-педагогічних і етнопедагогічних знань батьків і залучення їх у навчально-виховний процес були використані наступні форми: лекція, семінар, відкриті уроки та виховні заходи, індивідуальні тематичні консультації, батьківські збори, спільні творчі справи, допомога у зміцненні матеріально-технічної бази.

Проведена з батьками робота дозволила не тільки вирішити завдання організації щодо однорідного етнокультурного простору, що сприяє залученню дітей до спілкування рідною мовою і дотримання національних традицій, але й підняти рівень освіти батьків з питань виховання дітей засобами етнопедагогіки кримськотатарського народу, створити атмосферу співпраці вчителів та батьків, що дозволяє спільно вирішувати проблеми виховання дітей на основі народних традицій. Про це свідчать висловлювання як педагогів: „Батьки охоче йдуть на контакт зі школою”, „Більше батьків беруть участь в громадському житті школи і класу”, так і батьків: „З'явилася мета дізнатися більше про культуру та історію свого народу”, „Для того, щоб допомогти своїй дитині, вивчаю рідну мову і культуру”, „Намагаємося вдома спілкуватися рідною мовою, дотримуємося народних традицій, залучаємо до виховання дітей бабусь і дідусів” і т.п.

IV. Під час організації виховної роботи з дітьми був врахований той фактор, що функціональну значимість етнопедагогічні засоби набувають тоді, коли включені в діяльність вихованця. Виходячи з цього, виховна робота з молодшими школярами передбачає залучення дітей в різноманітні види діяльності (навчально-пізнавальну, комунікативну, ігрову, трудову, спортивну, творчу і т.д.).

Організація виховної роботи з молодшими школярами з використанням етнопедагогічних засобів вирішувала наступні задачі:

- створення необхідного мотиваційного поля, розвиток інтересу до національної спадщини кримських татар;
- збагачення уявлень дітей про національну культуру та історію кримськотатарського народу, його традиції;
- орієнтування дитини у діяльності, спираючись на її схильності, інтереси, особисті особливості;
- формування переконань у необхідності засвоєння етико-естетичних понять народу, дотримання кримськотатарських традицій, норм народного етикету.

Вирішення цих завдань сприяло досягненню головної мети виховання – формування вихованої особистості згідно з ідеалом кримськотатарського народу, який не суперечить загальнолюдським цінностям.

У процесі організації виховної роботи з кримськотатарськими дітьми молодшого шкільного віку етнопедагогіка розглядається як один з інструментів побудови на етнокультурній основі широкої загальної освіти, що веде до оволодіння цінностями не тільки культури рідного народу, але й інших народів. Особлива увага приділяється навчанню, що виховує, при якому досягається органічний зв'язок між придбанням учнями знань, умінь, навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності і формуванням емоційно-ціннісного ставлення до засвоюваного навчального матеріалу.

*Висновки...* Отже, кількісні і якісні показники, які були отримані в кінцевих результатах експериментальної роботи та виразилися, перш за все, у підвищенні рівня вихованості молодших школярів (визначених нами як високий і достатній в середньому на 23%), в динаміці їх особистісного вдосконалення, оволодінні ними знаннями про національну спадщину свого народу, підвищенні інтересу до вивчення історії та культури кримських татар, свідчать про оптимальність розроблених нами педагогічних умов ефективного виховання учнів початкової школи з використанням системи засобів етнопедагогіки кримськотатарського народу. Подальшого дослідження вимагає розробка методичних рекомендацій педагогам щодо етновиховної роботи з учнями початкової школи.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Євтух В. Вступ до етнопедагогіки: навч. посібник / В. Євтух, А. Марушкевич, Н. Дем'яненко, В. Чепак ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ „Київський ун-т”, 2004. – 88 с.
2. Зарединова Э. Р. Формирование нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Зарединова Эльвира Рифатовна ; Институт проблем воспитания АПН Украины. – К., 2004. – 253 л. – Библиогр. : с. 178-203.
3. Лысаков А. А. Проблема личного примера и авторитета родителей в воспитании детей : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Теория и история педагогики” / А. А. Лысаков. – М., 1973. – 29 с.
4. Мустафаева З. И. Воспитание дошкольников средствами этнопедагогике в крымскотатарских семьях : дис ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Мустафаева Зюре Исмаиловна. – К., 2001. – 199 с. – Библиогр. : с.159-179.
5. Хайрулдинов М. А. Этнопедагогика крымскотатарского народа : [моногр.] / М. А. Хайрулдинов. – К. : Наук. світ, 2002. – 335 с.

**Аннотація**

**З.Р.Асанова**

***Педагогические условия воспитания учащихся младшего школьного возраста средствами этнопедагогике крымскотатарского народа***

*В статье обосновывается оптимальность разработанных автором педагогических условий воспитания учащихся младшего школьного возраста с использованием системы средств этнопедагогике крымскотатарского народа.*

**Ключевые слова:** *воспитание младших школьников, средства этнопедагогике.*

**Summary**

**Z.R.Asanova**

***Pedagogical Conditions of Upbringing of Primary School Children by Means of Ethnopedagogy of the Crimean Tatar People***

*The article explains the optimality of developed by the author pedagogical conditions of upbringing of pupils of primary school by means of ethnopedagogy of the Crimean Tatar people.*

**Key words:** *primary pupils upbringing, means of ethnopedagogy.*

Дата надходження статті:

„8” вересня 2010 р.

**УДК 371.134: 811.1/.2 + 81`24 (045)**

**М.Г.БАБІЧЕВА,**

*викладач*

*(м.Хмельницький)*

**Формування професійної компетентності вчителя іноземної мови в умовах полікультурного простору**

*У статті розглядаються актуальні проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в умовах поліетнічного і полікультурного простору.*

**Ключові слова:** *полікультурне суспільство, нова освітня парадигма, професійна компетентність, поліетнічний простір, психолого-педагогічна компетенція.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасному світі глобалізація пронизує усі сфери суспільного життя. Поглиблюється економічний і політичний взаємозв'язок народів, що безперечно посилює взаємодію їх культур.*

Тому однією з найбільш актуальних проблем педагогічної теорії і практики є полікультурна освіта майбутніх педагогів. Сьогодні ця проблема розглядається світовим співтовариством як нова освітня стратегія, яка є спрямованою на розв'язання суперечностей сучасної цивілізації. Ці протиріччя пов'язані, передусім, із прагненням країн до об'єднання, обміну та більшої відкритості, і одночасно спрямовані на збереження колективної пам'яті, раціональних традицій, культурної самобутності. Підготовка молодих педагогів до ефективної діяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства є на сьогодні пріоритетними завданнями у документах ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО. У зв'язку із зміною в Україні освітньої парадигми, актуальність підготовки молоді до життя у нових соціокультурних умовах викликає широкий інтерес до розробки концепції полікультурної освіти, що відображено в основних державних документах України у галузі освіти: Державній програмі „Освіта” Україна XXI століття (1994 р.), „Концепції 12-річної освіти”, „Концепції суспільного виховання” (2000 р.), Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) [6, с.10].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема професійної компетентності вчителя вивчається в Україні та ближньому зарубіжжі в контексті загальнопедагогічної та психологічної підготовки вчителя, його педагогічної культури (Н. Д. Хмель, В. О. Кан-Калік), готовності до педагогічної діяльності, підготовки вчителя у системі безперервної педагогічної освіти (Є. С. Барбіна, І. А. Зязюн). Українські вчені та дослідники вивчають також питання сучасних підходів до вивчення і викладання іноземних мов (Т. Артемчук), індивідуалізацію мовної підготовки студентів в педагогіці Великобританії (І. Шестопалова), в сфері туризму (Л. Кнодель), соціокультурного компонента освіти (В. Топалова, А. Айзікова, О. Першунова та ін.).

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є визначення головних аспектів формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови.

*Виклад основного матеріалу...* У зв'язку із зміною освітньої парадигми, змінюється і замовлення у сфері вищої освіти. Однією із головних цілей цього суспільного замовлення є підготовка спеціалістів, які не тільки володіють високим професіоналізмом, але й здатні приймати рішення в умовах полікультурного суспільства. У зв'язку з цим невід'ємною складовою процесу навчання іноземної мови стає вивчення професійної етики. Вирішальне значення набуває знання національно-культурних розбіжностей у поведінці, манері спілкування, звичаях та традиціях народів. Саме тому цілісна система вузівської підготовки з іноземної мови має включати вивчення особливостей міжкультурного спілкування [9, с.118; 3, с.26; 2, с.25]. Але, окрім лінгвістичних категорій, студенти змушені засвоювати норми та правила іншої культури, оскільки стереотипи мислення людей певної національності є такими, що проявляються через мову, граматику, лексику, фразеологію, синтаксис.

Тому основним завданням є формування в студента цілісного поняття про світ, що охоплює, окрім професійної, особисту та суспільну сфери. Для досягнення гармонійного, професійного, культурного, особистісного зростання в умовах полікультурного суспільства Рада Європи, рекомендує запровадження професійно-орієнтованих мовних курсів на всіх рівнях професійної освіти, наголошує на поєднанні професійного та загального компонентів, що розширюють зміст курсу іноземних мов. У цьому контексті у Рекомендаціях Ради Європи нового змісту набули і цілі навчання [5, с.21; 4, с.4]. Згідно з ними практичною метою навчання є формування комунікативної іншомовної компетенції студента; освітня мета полягає у формуванні навчальної компетенції; виховна – у формуванні толерантності, здатності розуміти інший спосіб життя, бачити спільне і відмінне у культурах, готовності практично використовувати іноземні мови; розвиваюча полягає у виробленні здатності до соціальної взаємодії, творчості, інтелекту, позитивного ставлення та бажання опанувати іноземні мови.

Саме тому одним із провідних принципів сучасного навчання іноземних мов є міжкультурний. Міжкультурний компонент навчання іноземних мов впливає на професійно-орієнтоване навчання іноземної мови: професійну кваліфікацію та особистісне зростання. На важливість внесення міжкультурного або кроскультурного компонента до уніфікованого процесу навчання в Європі наголошується у Білій Книзі Європейського Союзу з освіти та підготовки: „Викладання та вивчення: назустріч суспільству, що вчиться”.

Розглянемо професійну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови як багатофункціональну та ієрархічно вибудовану систему, що формується у процесі навчання у вищому навчальному закладі та забезпечує викладання іноземною мовою на професійному рівні як засобом передачі іншомовних знань, умінь і навичок у галузі лінгвістики.

Під професійною компетентністю ми розуміємо особистісні можливості учителя, що дають змогу самостійно і ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу, це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, що включає в себе певний набір компетенцій.

Психолого-педагогічна компетенція складається зі знань методологічних основ і категорій педагогіки, закономірностей соціалізації і розвитку особистості, з законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва. Однією їх найголовніших компетенцій є комунікативна. Вона охоплює мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції [1, с.83].

У зв'язку з цим підвищення ефективності навчання іноземної мови вимагає від викладачів нових підходів, розробки сучасних і досконалих форм та методів, прийомів роботи. Для того, щоб вивчення іноземної мови було захоплюючим і цікавим, доцільно використовувати практичну роботу, педагогічні ситуації із застосуванням різного виду спілкування, у яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь студента. Особливе місце займає ігрова форма навчання іноземної мови, яка являє собою вдале нововведення останніх років. В рольових іграх розвиваються такі якості, як цілеспрямованість, самостійність, ініціативність, динамічність, продуктивність мислення. Для мислення є характерним емоційність атмосфери, здорової конкуренції, азарт. Соціокультурний компонент професійної компетентності проявляється у розумінні сутності соціальних процесів, громадській відповідальності, усвідомленні значущості майбутньої професійної діяльності [7, с.39-40; 8, с.53].

Відповідно до логіки педагогічного процесу навчання у вищому навчальному закладі має бути організовано так, щоб активізувати механізм особистісного і комунікативного розвитку кожного студента. Це можливо за умови використання особистісно і комунікативно орієнтованих засобів і методів організації навчального процесу: навчання у співпраці, формування позитивних образів „Я”, створення ситуацій успіху, формування суб'єктно-об'єктних стосунків між викладачем і студентом, залучення до проектування, використання інтерактивних технологій. Такі форми організації навчального процесу, як діалог, полілог, рольові ігри, творчі і групові форми роботи, тренінги, круглі столи, колоквиуми тощо, створюють атмосферу співтворчості і радості від власного успіху.

*Висновки...* Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови в умовах полікультурного суспільства здійснюється завдяки застосуванню комунікативно-орієнтованих технологій, шляхом гуманістичного, особистісного, комунікативного та інших підходів у навчанні шляхом формування навичок міжкультурного спілкування.

Отже, педагогічна освіта з урахуванням полікультурного компоненту є процесом і результатом становлення майбутнього вчителя іноземної мови, що дозволяє йому піднятися на новий більш високий рівень у сфері пізнання, розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій, соціального життя, мирного співіснування і взаємного збагачення культур, що в єдності дій забезпечує створення професійного життєвого плану й формування конкурентоспроможності спеціаліста.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Грищенко В. Н. Концепция компетентного подхода и процесс воспитания в высшей школе / В. Н. Грищенко // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 81–84.
2. Иванова А. В. Развитие познавательного интереса студентов вуза в современных социокультурных условиях / А. В. Иванова, А. П. Иванова, Л. А. Дарбасова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 25–26.
3. Имамметдинова Р. Я. Пути оптимизации развития педагогических способностей будущего учителя в педагогическом вузе / Р. Я. Имамметдинова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 25–28.
4. Кузьмин М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3–11.
5. Лукьянчук Л. А. Программа формирования профессиональной педагогической компетентности у магистрантов технического вуза – будущих педагогов / Л. А. Лукьянчук // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 20–23.
6. Орієнтовний зміст формування особистості учня: основи концепції / укл. Розенберг А. Я. – Кіровоград : КДПІ, 1992. – С.16.
7. Полякова Е. И. Ролевые игры как средство стимулирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия / Е. И. Полякова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 39–41.
8. Серёгина Г. А. Модельные представления о личности выпускника педагогического вуза / Г. А. Серёгина // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 51–54.
9. Сідун М. Формуючи професійну компетентність учителя іноземної мови початкової школи / М. Сідун // Іноземні мови. – 2008. – № 1. – С. 118–124.

#### **Аннотація**

**М.Г.Бабичева**

#### **Формирование профессиональной компетентности учителя иностранного языка в условиях поликультурного пространства**

*В статье рассматриваются актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в условиях полиэтнического и поликультурного пространства.*

**Ключевые слова:** поликультурное общество, новая образовательная парадигма, профессиональная компетентность, полиэтническое пространство, психолого-педагогическая компетенция.

#### **Summary**

**M.G.Babicheva**

#### **Formation of the Foreign Language Teacher Professional Competence under the Conditions of Polycultural Space**

*Topical problems of formation of the future foreign language teacher professional competence under the conditions of polyethnic and polycultural space have been considered in the article.*

**Key words:** polycultural society, new educational paradigm, professional competence, polyethnic space, psychopedagogical competence.

Дата надходження статті:

„10” червня 2010 р.

### Забезпечення музичного сенсорного розвитку молодших учнів засобами шкільних підручників

Характеризується змістовий та процесуальний потенціали підручників з музики в забезпеченні слухового сенсорного розвитку молодших школярів.

**Ключові слова:** підручник, текст, ілюстрація, вправа; музичне слухове сприймання; властивості музичних звуків: висота, тривалість, гучність, тембр; молодші школярі.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** Створення ефективної системи музичного сенсорного розвитку молодших учнів обов'язково передбачає аналіз підручників з музики для початкової школи, оскільки саме в них подані найголовніші відомості про властивості музичних звуків та змодельовані способи обстеження багатьох музичних явищ.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** У сучасній методиці початкового навчання знайшли висвітлення певні теоретико-практичні аспекти ознайомлення молодших школярів з елементами музичної мови (Е. Абдуллін, Н. Бергер, Н. Гришанович, О. Гумінська, Р. Дверій, Е. Ізмаїлова, Д. Кабалевський, Я. Кушка, О. Лобова, В. Лужний, Л. Масол, М. Сидір, Т. Наземнова, В. Островський, Ю. Очаківська, Г. Падалка, Е. Печерська, Ю. Поплавська, О. Просіна, О. Ростовський, Т. Рижова, Л. Хлебникова, Л. Школяр та ін.). Разом з цим, формування в учнів музичних сенсорних умінь засобами шкільних підручників потребує подальшого вивчення.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті полягає у виявленні можливостей підручників з музики для школи I ступеня щодо вдосконалення слухової перцепції молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу...** Підручковий ресурс розвитку слухового музичного сприймання проаналізуємо на прикладі навчальних книг з музики, розроблених О. В. Лобовою [3; 4; 5]. Змістовий компонент цих підручників досить широкий і спрямований на формування в учнів початкової школи системних еталонних уявлень про класифікацію звуків на шумові й музичні (вокальні та інструментальні), які додатково розрізняються за такими властивостями, як висота, тривалість, гучність і тембр.

Ретельно представлений також матеріал про подальші класифікаційні та серіаційні впорядкування музичних звуків. Так, звуковисотні відношення, які ми відносимо до серіаційних, розкриває інформація про музичний звукоряд – висхідний, низхідний, на одній висоті, хвилеподібний; інтервал, тобто відстань між звуками різної висоти; гаму як частину звукоряду в межах октави; діапазон звуків мелодії; регістри звучання – нижній, середній, верхній; музичні лади – мажорний та мінорний, у яких поступове збільшення висоти звуків задається певним складом інтервалів (наприклад, у мажорі: *два тони + півтон + три тони + півтон*); явище альтерації – підвищення або зниження висоти звуку на півтону.

Серіацію музичних звуків за їхньою тривалістю подано в навчальних книгах такими усталеними відношеннями: дві восьмі тривалості звука складають одну четвертну, дві четвертні – одну половинну, дві половинні – одну цілу (або: одна ціла тривалість містить дві половинні, чотири четвертні, вісім восьмих). До того ж у підручнику введений матеріал про ритм: чергування звуків та пауз різної тривалості; пульсацію сильних (наголошених) і слабких (ненаголошених) долей; метр, тобто чергування сильних і слабких долей, його основні різновиди – дводольний, тридольний, чотиридольний; метроритм як поєднання метру й ритму; темп музичного твору з такими його градаціями: повільні темпи – спокійно (*adagio* – адажіо), широко (*largo* – ларго), протяжно (*lento* – ленто); помірні темпи – стримано (*moderato* – модерато), помірно (*andante* – анданте), швидше за анданте (*andantino* – андантино); швидкі темпи – граціозно (*allegretto* – алегрето), швидко (*allegro* – алегро), дуже швидко (*presto* – престо); різний ступінь прискорення темпу: більш рухливо (*piu mosso* – п'ю моссо), з прискоренням (*accelerando* – ачелерандо), з рухом (*con moto* – кон мото) та його уповільнення: менш рухливо (*meno mosso* – мено моссо), з уповільненням (*ralentando* – ралентандо), із затримкою (*ritenuto* – ритенуто).

Містять навчальні книги й відомості про динамічні відтінки музики, які репрезентовані у вигляді серіаційних рядів поступового зростання сили звучання (*crescendo* – кресцендо): дуже тихо (*pp* – піанісимо), тихо (*p* – піано), помірно тихо (*mp* – мецо-піано), помірно голосно (*mf* – мецо-форте), голосно (*f* – форте), дуже голосно (*ff* – фортисимо) або спадання гучності в зворотному порядку (*diminuendo* – дімініуендо).

Розбіжності в тембровому забарвленні музичних звуків розкриваються в інформації про класифікаційні різновиди співочих голосів – чоловічі (бас, баритон, тенор), жіночі (контральто, мецо-сопрано, сопрано) та дитячі (альт, дискант); розподіл хорів на однорідні та мішані; звучання багатьох музичних інструментів – ударних, духових і струнних, шумових і мелодичних; дерев'яних та металевих духових, щипкових, клавішних і смичкових струнних, а також специфіку різноманітних оркестрів –

симфонічного, духового, камерного, струнного, народних інструментів, шумового, електромузичних інструментів, естрадного.

Формування способів обстеження музичних звуків забезпечується засобами підручників шляхом організації специфічної навчальної діяльності, до основних видів якої належать слухання музичних творів; вокально-хорова робота, у тому числі – сольфеджування; гра на дитячих музичних інструментах; створення мелодій тощо.

Зауважимо, що матеріал, який сприяє формуванню в молодших школярів умінь розрізняти музичні звуки, рівномірно зосереджений у підручниках для другого та третього років навчання й у дещо зменшеному обсязі – для 4 класу.

Розглянемо потенційні можливості текстів, ілюстрацій і вправ навчальних книг щодо вдосконалення музичного сприймання молодших учнів.

Найхарактернішою ознакою текстів аналізованих підручників, за якою вони помітно відрізняються від усіх інших, є віршована та казкова форма більшості інформаційних повідомлень. Суттєво посилюючи емоційність навчання, такі тексти, тим не менше, є основними або додатковими за дидактичною функцією, досить об'ємними, мають чітку теоретико-пізнавальну спрямованість, доповнюються стислими узагальненнями у вигляді правил з рубрик „Вивчи, запам'ятай” та „Словничок”, містять малюнки. Зазвичай тексти супроводжуються попередніми завданнями, які концентрують увагу молодших школярів на певних музичних явищах (прочитай вірш і знайди всі „музичні слова”; прочитай текст і доповни його звуками лісу; послухай вірш і додай останнє слово; послухай казку про ноти, прочитай текст і знайди в ньому назви духових інструментів), та запитаннями чи завданнями щодо усвідомлення учнями отриманої інформації (поміркуй, як називається музика для співу із супроводом; які звуки наповнюють лісову тишу?; про які властивості музичних звуків ідеться?; відшукай у вірші слова, що вказують на гучність звучання; знайди у вірші назви тривалостей; пригадай, які звуки називають музичними, які властивості вони мають?; які звуки називають шумовими?, наведи приклади).

З'ясування особливостей ілюстрування навчальних книг з музики розпочнемо з виявлення основних видів унаочнення. На нашу думку, їхнє розмаїття можна згрупувати таким чином: предметні та сюжетні малюнки, схеми, символічні ілюстрації.

До предметних належать зображення а) тварин, птахів, комах, меблів, побутових приладів, рослин, природних явищ; призначенням цього ілюстративного матеріалу є узагальнення в учнів уявлень про шумові (немузичні) звуки оточення; б) людей і казкових героїв, які співають або музикують, музичних інструментів як джерел вокальних та інструментальних звуків різного тембру й висоти; в) фортепіанної клавіатури – своерідної моделі звуковисотного ряду, діапазону та регістрів звучання.

Цікавими є сюжетні ілюстрації підручників. За їхньою допомогою моделюються різні музичні явища, наприклад: розбіжність звуків за висотою („співають” виконавські дуети у складі kota й собаки, ведмедя й миші) [3, с.107], рух мелодії (стилізовані персонажі „крокують” по сходах у різних напрямках) [3, с.78, 114], зміна динаміки звучання (до казкового героя наближається поїзд та віддаляється від нього) [3, с.88], співвідношення звуків різної тривалості (розподіл яблука на дві, чотири, вісім рівних долей) [3, с.97].

Схематична наочність спрямована в основному на відображення звуковисотних і метро-ритмічних властивостей музики, до того ж більшість зображень одночасно моделюють ці якості. Прикладом таких схем може бути запис „дробинкою” поспівок з додатковими різновеликими позначками, які моделюють тривалість окремих звуків (сніжинки – ялинки, листочки – їжачки, квадрати – прямокутники, дзвіночки різного розміру тощо) [3, с.57, 80, 117]. Навчальні книги вміщують також ілюстрації, у яких виражений виключно ритмічний рисунок мелодії: смужка, розподілена на частки різної довжини з поскладовим підписуванням тексту або рахунком тривалостей (раз – і, два – і, три – і, чотири – і) [3, с.62, 99]; ланцюжок геометричних фігур – трикутників і кругів, які віддзеркалюють пульсацію сильних та слабких долей з виділенням акцентованого звука [4, с.23], схема відбивання музичного метра помахом руки (тактування) з відповідною лічбою [4, с.33].

Слід зазначити, що схематичні унаочнення забезпечують послідовну підготовку молодших школярів до засвоєння нотного запису як своерідної музичної мови, графічними елементами якої є універсальні символи – нотний стан, ноти, паузи, скрипковий та басовий ключі, знаки альтерації, гучності, дихання, репризи, закінчення твору тощо. Символічні ілюстрації у вигляді нотного запису дозволяють моделювати майже всі властивості музичних звуків: їхня висота відображається місцем положення ноти на нотоносці, регістри звучання визначаються певними ключами, мажорний або мінорний лади – знаками альтерації; тривалість звучання передається кольором ноти (чорна, біла) та формою її штапиля, ритмічний рисунок окреслюється розміром – позначкою кількості та тривалості долей у одному такті (дві чверті, три чверті, чотири чверті, шість восьмих та ін.); гучність музики задається початковими буквами назв динамічних відтінків і спеціальними знаками зростання та спадання сили звучання. Звичайно, засобами нотного запису важко передати особливості тембрового забарвлення музичного твору, але спостереження учнів за партитурою, у якій виокремлюються партії ритмічного супроводу для різних



інструментів – барабана, маракасів, трикутника, металофона та ін. з їхніми предметними зображеннями [4, с.35, 43], активізує певною мірою відповідні слухові уявлення.

За функціональним призначенням ілюстрації підручників з музики ми розподіляємо на обслуговуючі та провідні. У першому випадку наочні зображення є компонентом текстів і вправ, вони конкретизують чи пояснюють головну вербальну інформацію. У другому випадку унаочнення мають самостійний статус, є матеріалізованими носіями властивостей музичних звуків, часто виокремлюються розповідним або питальним заголовком (Позначаємо динаміку; Що може мелодія?; На що схожі їх тембри?; Стародавні ударні; Інструменти-саморобки), характеризуються наявністю власного словесного супроводу з такими елементами: а) визначення перцептивного завдання (розглянь малюнок, знайди та опиши звуки тиші: лісові, шкільні, домашні; розглянь малюнки і уяви, як звучить те, що на них зображено; скажи, про які властивості музичних звуків нагадали тобі ці малюнки); б) формулювання запитань щодо розуміння школярами змісту зображення (чи правильно позначені на малюнках високі голоси скрипковими ключами, а низькі – басовими?; подумай, у якого з цих інструментів найвищий голос, а в якого найнижчий?; на яких із цих інструментів можна зіграти акорд, а на яких – лише мелодію?). До провідних віднесемо також ілюстрації, призначенням яких є фіксування узагальнень. Зазвичай вони розміщуються після правил, виділяються рубрикою „Вивчи, запам’ятай”, мають чіткі, стислі словесні пояснення [4, с.67].

Навчальні завдання в підручниках, що аналізуються, представлені питаннями, вправами, іграми й навіть музичними експериментами. Незалежно від характеру дидактичної мети (у питаннях і вправах вона задається прямо, а в іграх і експериментах – непрямо, у цікавій або пізнавальній формі) завдання обов’язково вміщують слухову перцептивну дію з розрізнення музичних звуків. Відповідно до способу виконання цих сенсорних операцій можна виокремити такі типи навчальних завдань: а) відтворення властивостей музичних звуків, в основному – звуковисотних і метроритмічних (прослухай пісні, проплескай музичний пульс, підспівуй; простукай ритм зі співом і без співу; послухай фрагмент твору М. Равеля і простукай ритм болеро; виконай пісню в супроводі шумових ударних інструментів; спробуй скласти мелодію і заспівати поспівку соло); б) ідентифікація музичних звуків, фраз, творів (заграй одночасно обидві ноти *до* і послухай, як звучить октава; знайди однакові фрази пісні; спробуй упізнати пісню за нотним записом; чи є в музичних творах поступові зміни темпу – прискорення чи уповільнення?; добери метричну схему до кожного з прослуханих творів; розглянь схеми тактування, яка з них відповідає руху менуета?); в) класифікація музичних звуків за їхніми властивостями (у якому темпі звучить твір: швидкому, повільному або помірному?; у якому метрі звучить музичний твір: дводольному чи тридольному?; який хор виконує твір: дитячий, жіночий, чоловічий?; який твір звучить у супроводі, а який – а капела?; спробуй визначити на слух, які струнні щипкові інструменти звучать у цих творах); г) серіація звуків за висотою, тривалістю, силою (заграйте на фортепіано та заспівайте гаму *до мажор*: спочатку висхідну, а потім низхідну; спробуй виконати „Подоланочку” від ноти *фа* і *ре*; покажи оплесками, щигликами або за допомогою шумових інструментів поступове прискорення та уповільнення темпу; візьми будь-який ударний інструмент і заграй за схемами:  $p < f$ ,  $f > p$ ,  $pp < mp$ ,  $mp > pp$ ,  $p < mf > p$ ).

Заслугує схвалення намагання автора забезпечити засобами підручників інтеріоризацію музичних перцептивних процесів, для чого в навчальних книгах передбачені різні варіанти виконання завдань: а) з максимальним наближенням до предметних операцій (демонстрування рукою руху мелодії; її ритмічний супровід кроками, оплесками, вистукуванням або іншими рухливими діями; передавання голосом або під час музикування динамічних відтінків твору); б) без предметних дій, але з опорою на схеми, які моделюють певні властивості музичних звуків, та за нотним записом. Названі варіанти навчальних завдань відповідають першому та другому етапу поступового переведення розгорнутих дій з розрізнення звуків на рівень суто слухового сприймання. Але ж третій етап цього переведення, який характеризується виконанням згорнутих перцептивних операцій без допомоги предметних дій та наочних засобів, у підручниках не представлений. Прикладом таких завдань може бути нотний запис учнями прослуханої мелодії з елементарними звуковисотними, метроритмічними й динамічними відношеннями звуків, тобто своєрідний музичний диктант. Доповнення цими вправами процесуального компонента досліджуваних підручників буде, на нашу думку, органічним і посилить їхню розвивальну функцію.

Додамо, що в організації музичного та фонетичного сприймання молодших школярів виявляються схожі тенденції. Особливо це стосується надання мовленнєвим і музичним звукам певної предметності за допомогою символічних моделей, реалізації поетапності формування перцептивних дій, однотиповості вправ і завдань з обстеження звуків різної модальності.

*Висновки...* Таким чином, підручковий фонд навчальної дисципліни „Музика” побудований з урахуванням найсуттєвіших закономірностей слухового сенсорного розвитку учнів початкової школи, але потребує розширення в аспекті урізноманітнення способів обстеження музичних явищ.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження можуть бути пов'язані з вивченням сучасного методичного забезпечення формування в учнів початкової школи музичних сенсорних процесів.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи : 1–4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – С. 344–393.
2. Вивчення музики в 1–4 класах : навч.-метод. посіб. [для вчителів] / [Масол Л. М., Очаківська Ю. О., Беземчук Л. В., Наземнова Т. О.]. – Х. : Скорпіон, 2003. – 144 с.
3. Лобова О. В. Музыка : підруч. [для 2 кл.] / Ольга Володимирівна Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 144 с.
4. Лобова О. В. Музыка : підруч. [для 3 кл.] / Ольга Володимирівна Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 143 с.
5. Лобова О. В. Музыка : підруч. [для 4 кл.] / Ольга Володимирівна Лобова. – К. : Школяр, 2004. – 143 с.
6. Лужний В. М. Музыка : підруч. [для учнів 1-кл. чотириріч. поч. шк.] / Василь Михайлович Лужний. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 80 с.
7. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закл.] / Елла Пилипівна Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 271 с.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 215 с.

**Анотація**

**И.А.Барбашова**

**Обеспечение музыкального сенсорного развития младших учащихся средствами школьных учебников**

*Характеризується содержательний и процессуальний потенціали учебников музики в обеспечении слухового сенсорного развития младших школьников.*

**Ключевые слова:** учебник, текст, иллюстрация, упражнение; музыкальное слуховое восприятие; свойства музыкальных звуков: высота, продолжительность, громкость, тембр; младшие школьники.

**Summary**

**I.A.Barbashova**

**Providing of Musical Sensory Development of the Primary School Pupils by Means of School Text-Books**

*Substantial and process potential of music text-books in providing auditory sensory development of the primary school pupils is characterized in the article.*

**Key words:** text-book, text, illustration, exercise; musical auditory perception; properties of musical sounds, height, length, volume, timbre; primary school pupils.

Дата надходження статті:

„31” серпня 2010 р.

УДК 371

**Л.І.БІЛОУСОВА,**

*кандидат фізико-математичних наук, професор  
(м.Харків);*

**Л.Е.ГРИЗУН,**

*доктор педагогічних наук, доцент  
(м.Харків)*

**Проблеми модульного структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань**

*Актуальність матеріалу, викладеного у статті, зумовлюється необхідністю пошуку механізмів реалізації інтеграції наукових знань при модульному структуруванні навчальних дисциплін різних циклів підготовки майбутніх фахівців. В роботі проведено висвітлення проблем та технологій проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань. Наведено конкретні дидактичні процедури, що дозволяють реалізувати на практиці інтеграційний підхід до формування змісту сучасної вищої освіти.*

**Ключові слова:** модульна структура навчальної дисципліни, інтеграція наукових знань, технологія проектування модульної структури навчальної дисципліни.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблеми добору та формування змісту освіти на всіх її рівнях завжди відносилися до найважливіших питань дидактики та актуалізували пошук шляхів оптимізації цього процесу з урахуванням вимог сучасного стану науки, інтеграції світової спільноти, постійних змін на ринку праці. Розглядаючи навчальні дисципліни як найголовніший засіб реалізації змісту освіти, вчені та педагоги-практики постійно опікуються проблемами їх якісного структурування з точки зору адекватного відображення в них структури і змісту відповідних наук із максимальним збереженням інтегративних зв'язків між ними.*

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Ідеологія побудови змісту освіти на інтегративних засадах, а також проблеми взаємоузгодженого викладання навчальних дисциплін з урахуванням реально існуючих у світі та науці зв'язків між поняттями, фактами, теоріями, методами знайшли своє відображення у дослідженнях педагогів, психологів, філософів освіти, зокрема у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Ільченко, С. Клепка, І. Козловської, В. Ледньова, І. Лернера, М. Чапаєва, Г. Шемелюк, Н. Щубелка, П. Щедровицького та інших. Проте перехід від плідної ідеї інтегративності як основи відбору та конструювання змісту вищої освіти до практичної реалізації структурування навчальних дисциплін різних циклів підготовки фахівців на інтегративних засадах стикається із значними труднощами. І це зрозуміло, оскільки і дидактична сутність поняття інтеграції знань [4; 6; 7 та ін.], і вимоги до побудови структури навчальних дисциплін різних типів [1; 9; 10; 11 та ін.], і процес формування змісту вищої освіти в цілому [4; 6; 8; 9 та ін.] висувають необхідність встановлення взаємопов'язаних етапів такого структурування, визначення низки конкретних дидактичних процедур, що дозволять виявити необхідні „вузлові точки” навчального матеріалу, за якими саме і буде відбуватися інтеграція знань, та розробити реальні механізми здійснення цієї інтеграції.

Слід також брати до уваги, що побудова та реалізація змісту сучасної вищої освіти відбувається сьогодні в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання, яка актуалізує здійснення саме модульного структурування навчальних дисциплін. Проведені авторами, зокрема у [2; 3; 4] дослідження сутності поняття „модуль”, проблем, пов'язаних із визначенням його внутрішньої структури і зв'язків всередині модуля та між модулями різних навчальних дисциплін, дозволили встановити таке. Модуль є самостійною логічно завершеною одиницею змісту освіти і разом з тим, згідно з вимогою структурної єдності змісту освіти, модуль повинен мати зв'язки із іншими модулями цієї дисципліни та з модулями інших навчальних дисциплін. Модуль як результат декомпозиції змісту освіти може бути виділеним за різними підставами, що, з одного боку, надає гнучкості модульній структурі навчальної дисципліни, а з іншого боку, висуває необхідність обґрунтування основи для його виділення.

Спираючись на проведені нами аналіз рівнів формування змісту освіти з позицій втілення в ньому інтеграції наукових знань [2; 5], було встановлено відповідність цих рівнів етапам модульного структурування навчальної дисципліни; визначено, які форми інтеграції наукових знань та за рахунок яких дидактичних процедур реалізуються на кожному з означених рівнів та етапів. Так, при визначенні комплексної дидактичної цілі навчальної дисципліни на першому рівні формування змісту освіти створюються умови для реалізації міждисциплінарної форми інтеграції. Для цього необхідно здійснити зокрема такі процедури, як формування фундаментального, загальнонаукового понятійного апарату; вивчення міждисциплінарних методів дослідження, виявлення механізмів виникнення нового знання. При визначенні інтегруючих цілей, назв відповідних модулів та при побудові модульної структури дисципліни на рівні формування змісту навчального предмета створюються умови для реалізації внутрідисциплінарної, міждисциплінарної, філософської та особистісно орієнтованої форм інтеграції, для чого слід здійснити такі дидактичні процедури, як виявлення специфіки кожної навчальної дисципліни, меж застосування її понятійного та методологічного арсеналу; визначення інтегративного потенціалу навчальної дисципліни: виявлення таких засобів мислення та діяльності, які здатна формувати дана дисципліна і які необхідні для опанування іншими науками, теоріями тощо. При побудові конкретного модуля на рівні формування навчального матеріалу реалізуються такі форми інтеграції, як міждисциплінарна, внутрідисциплінарна, філософська, особистісно зорієнтована. На рівні втілення змісту освіти у педагогічну практику означені форми інтеграції знань одержують конкретну реалізацію, яка полягає в здійсненні триаспектного взаємопроникнення навчальних дисциплін через: сформований фундаментальний понятійний апарат; міждисциплінарні засоби пізнавальної діяльності; інформаційне насичення дисциплін.

Встановлена логічна послідовність та поетапна здійснюваність описаних вище дидактичних процедур становить інтегративні засади проектування модульної структури навчальної дисципліни та дозволяють переосмислити розуміння поняття модуля як інструмента втілення інтеграції наукових знань у зміст освіти.

*Формулювання цілей статті...* Означені інтегративні засади дозволили обґрунтувати дидактичні основи та розробити технологію проектування модульної структури навчальної дисципліни на базі інтеграції наукових знань, висвітлення якої є **метою** цієї роботи.

*Виклад основного матеріалу...* У ході здійсненого дослідження [5] було виявлено закономірності проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань, а саме: ефективність процесу проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань визначається: ступенем врахування динамічних змін, що відбуваються в суспільстві; ступенем врахування особливостей кредитно-модульного навчання; ступенем врахування різноманітності формування змісту вищої освіти; ступенем врахування інтегративних процесів у системах наукових знань та їх віддзеркалення у змісті сучасної вищої освіти. Базуючись на виявлених закономірностях,

виділено і сформульовано основні принципи означеного проектування: динамічності і гнучкості, структурованості і завершеності, різнорівневості узагальнення знань, інтегративності.

Для реалізації цих принципів проектування необхідно здійснити логічно побудовану низку дидактичних процедур за такими етапами: етап цілепокладання, на якому формуються цілі проектування; аналітичний етап, присвячений аналізу основних дидактичних особливостей конкретної навчальної дисципліни; концептуальний етап, присвячений формуванню концепції проекту за результатами аналітичного етапу; етап розробки теоретичної моделі, що відповідає обраній на попередньому етапі концепції; експериментальний етап, присвячений запровадженню спроектованої модульної структури навчальної дисципліни у навчальний процес; оцінювальний етап, на якому здійснюється оцінка, аналіз, узагальнення результатів навчання за умов використання у практиці спроектованої модульної структури навчальної дисципліни [5].

Виходячи із сутності кожного з етапів та необхідності реалізації вищевказаних принципів проектування було здійснено розробку його **технології**: конкретизовано сутність діяльності суб'єкта проектування на кожному з етапів. Так, на етапі **цілепокладання** проводиться аналіз системи виробничих функцій фахівця, структури діяльності фахівця, перелік та сутність типових завдань його професійної діяльності, на основі чого виділяються „вузлові точки”, навколо яких має концентруватися матеріал, що вивчається, ключові сутності, що віддзеркалюють єдність світу і реального буття. Дидактичні процедури, здійснювані на цьому етапі, забезпечують реалізацію такого принципу проектування, як динамічності та гнучкості.

Сутність діяльності на **аналітичному** етапі проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань було визначено, виходячи з аналізу галузевого стандарту „Освітньо-професійна програма”; аналізу специфіки дидактичних особливостей навчальних дисциплін у залежності від типу та з точки зору їх інтегративного потенціалу; визначення дидактичних особливостей навчальних дисциплін різних типів, необхідних для реалізації їх інтегративного потенціалу. Діяльність на цьому етапі має складатися із таких кроків: з'ясування, до якої галузі знань та до якого циклу підготовки фахівця належить ця навчальна дисципліна; визначення та наповнення конкретним змістом основних дидактичних особливостей даної навчальної дисципліни; виділення серед визначених характеристик провідних особливостей з точки зору проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань відповідно до типу навчальної дисципліни; встановлення „вузлових” навчальних елементів загальнопредметного рівня формування змісту освіти, визначених на етапі цілепокладання, навколо яких слід концентрувати навчальний матеріал даної дисципліни; виявлення логічних та дидактичних зв'язків між „вузловими” навчальними елементами. Дидактичні процедури, здійснювані на цьому етапі, забезпечують реалізацію таких принципів проектування, як динамічності та гнучкості і структурованості та завершеності.

Виходячи із завдань **концептуального** етапу проектування та на основі результатів аналізу понять „знання” та „представлення знань” з точки зору дидактики, психології та теорії штучного інтелекту; аналізу відомих моделей представлення знань (зокрема семантичних мереж, фреймів, продукційних систем, комбінованих моделей) з точки зору доцільності їх використання як основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань; визначення адекватної моделі представлення знань з точки зору модульного структурування дисципліни на засадах інтеграції наукових знань, було обґрунтовано сутність діяльності суб'єкта проектування на його концептуальному етапі. Її головні кроки мають зосередитися на аналізі результатів аналітичного етапу проектування і виборі на основі цього однієї або кількох моделей представлення знань, що будуть покладені в основу модульного структурування навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань на наступному етапі проектування. На цьому етапі здійснюється реалізація принципу структурованості та завершеності та принципу інтегративності.

Визначено схему діяльності суб'єкта проектування на етапі **розробки теоретичної моделі модульної структури навчальної дисципліни**, що є за соєю сутністю центральним етапом. Виділено три рівні узагальнення знань у відповідності із першими трьома рівнями формування змісту освіти, згадуваними вище (загальнопредметний рівень, рівні навчальної дисципліни і навчального матеріалу). З позицій дидактики та психології обґрунтовано доцільність використання фреймової моделі представлення знань як природної основи концепції проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань. Засобами теорії штучного інтелекту розроблено базові процедури представлення знань на основі фреймової моделі та обґрунтовано, що вони відповідають другому та третьому рівням узагальнення знань і рівням формування змісту освіти. Визначено математичні механізми здійснення зв'язків між першим (загальнопредметним) та нижчими рівнями узагальнення знань. Встановлено, що використання моделі представлення знань на основі семантичної мережі на найвищому рівні формування змісту освіти надають можливість розв'язання таких завдань дидактики вищої школи, як побудова оптимальної освітньої траєкторії з точки зору того, хто навчається, та ситуації на ринку праці; визначення ступеня еквівалентності споріднених спеціальностей;

автоматизація управління когнітивними процесами; створення та функціонування інформаційно-методичної системи вищого навчального закладу тощо.

Дидактичні процедури, які здійснюються на етапі побудови теоретичної моделі модульної структури навчальної дисципліни, забезпечують реалізацію таких принципів проектування, як принципи структурованості і завершеності, інтегративності, різномірності узагальнення знань.

Отже, результатом перших чотирьох етапів проектування є теоретична модель модульної структури навчальної дисципліни, що являє педагогічний проект, якість якого має бути оцінена на наступних етапах проектування (експериментальному та оцінювальному). З метою оцінки якості проекту необхідно здійснити його експертизу.

Спираючись на аналіз загальних положень щодо проведення експертизи педагогічного проекту (її сутності, функцій, видів, типів моделей), було визначено вид експертизи та типи її моделей: внутрішня науково-методична експертиза за моделями оцінювального та діагностичного типів.

Експертиза проекту за моделлю оцінювального типу має проводитися на початку **експериментального** етапу проектування. Вона дозволяє зробити попередні судження про якість спроектованої за розробленими дидактичними основами модульної структури навчальної дисципліни, які надають можливість спланувати і провести удосконалення проекту до його впровадження в практику навчання. Розроблено матрицю експертизи за моделлю оцінювального типу, що містить систему критеріїв та шкалу оцінювання якості реалізації принципів проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань [5, с.21].

Запропонована система критеріїв дозволяє також оцінити вплив проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань на планування навчального процесу вищого навчального закладу: якісна реалізація принципів проектування забезпечує вивільнення навчального часу, усунення дублювання навчального матеріалу іншими дисциплінами, створення умов для взаємоузгодженого викладання дисциплін, що оперують спільною системою понять та використовують спільні методи пізнання, а також для оптимальної послідовності вивчення дисциплін різних циклів підготовки фахівця.

Проведення внутрішньої експертизи за діагностичною моделлю на **оцінювальному** етапі проектування, яка передбачає накопичення і оцінку інформації про проект за результатами навчання, дозволить зробити остаточні висновки щодо якості здійсненого проектування, а також впливу на результативність навчального процесу вищого навчального закладу. Розроблено систему критеріїв для проведення цього типу експертизи, спираючись на таке обґрунтування. Аналіз визначеної мети проектування дидактичного об'єкта, що розглядається, засад, принципів та логіки проектування дозволяє теоретично передбачати такі дидактичні переваги, які мають позначитися на результативності навчання: створення умов для формування у майбутніх фахівців цілісної та гнучкої системи взаємопов'язаних знань, що відзначається більшою інформаційною ємністю і пристосована для сприйняття більш широкого класу явищ та процесів; придатність умінь та навичок, набутих студентами на основі одержаних знань, для застосування при вивченні інших модулів даної дисципліни, модулів інших дисциплін, при виконанні завдань професійної діяльності, що передбачають володіння інтегрованими знаннями з кількох суміжних галузей.

Разом з цим дослідження психолого-педагогічного потенціалу інтеграції наукових знань та аналіз положень педагогічної науки щодо оцінювання результатів навчання дозволило встановити таке. Здійснене проектування на засадах інтеграції наукових знань може сприяти більш швидкому та повному відтворенню необхідних знань та переносу засвоєних прийомів діяльності з одного навчального предмета на інший, з навчальної діяльності у дослідницьку, творчу, професійну, що позначиться на гнучкості та рівні засвоєння знань студентів; збільшенню обсягу та кількості зв'язків функціонування інтелектуальних операцій у сфері інтегрованих знань, що впливатиме на глибину та рівень засвоєння знань майбутніх фахівців; більш ефективному утворенню та актуалізації зв'язків між уявленнями, які базуються на інтегративних знаннях, що позначиться на системності і рівні засвоєння знань студентів; ефективному задоволенню пізнавальних потреб особистості, що впливатиме на рівень сформованості пізнавальної активності майбутніх фахівців.

*Висновки...* Це дало підставу віднести до показників сформованості у майбутніх фахівців цілісної та гнучкої системи взаємопов'язаних знань та умінь за умов проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань такі показники: якість знань (глибина, гнучкість, системність), рівень засвоєння знань, рівень сформованості пізнавальної активності, що є критеріями якості проекту у межах його внутрішньої науково-методичної експертизи за діагностичною моделлю, яка здійснюється на **оцінювальному** етапі проектування.

Розроблену технологію проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань було верифіковано шляхом проведення емпіричного дослідження на базі економічного факультету ХНПУ імені Г.С. Сковороди протягом кількох навчальних років [5].

В роботі висвітлено проблеми і технології проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань. Розроблено і наведено конкретні дидактичні процедури, що дозволяють реалізувати на практиці інтеграційний підхід до формування змісту сучасної вищої освіти. До перспективних напрямів здійсненого дослідження слід віднести пошук шляхів оптимізації та автоматизації розробленої технології проектування за рахунок залучення прикладних математичних методів та інформаційних технологій.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Білоусова Л. І. Практичні проблеми модульного структурування навчальної дисципліни / Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун // Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій : матеріали VII міжнар. наук.-метод. конф., 22-24 квіт. 2008 р., Суми. Ч. 2.– Суми : Вид-во СумДУ, 2008. – С. 148–149.
2. Білоусова Л. І. Проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань / Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун // Болонський процес: модернізація змісту природничої педагогічної освіти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 трав. 2005 р., Полтава. – Полтава : АСМІ, 2005.– С. 171–172.
3. Білоусова Л. І. Технологія проектування модульної структури навчальної дисципліни на інтегративних засадах / Л. І. Білоусова, Л. Е. Гризун // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К. : Інститут педагогіки, 2009. – Вип.11. – С. 23–28.
4. Гризун Л. Е. Взаємодія наук і інтеграція знань як основа побудови змісту освіти / Л. Е. Гризун // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової. – Харків : Курсор, 2004. – Вип. 26. – Ч. 1. – С. 18–27.
5. Гризун Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л. Е. Гризун. – Харків, 2009. – 39 с.
6. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – К. : Полтава, Харків : ПОПОПП, 1998. – 360 с.
7. Козловська І. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів проф.-тех. школи: дидактичні основи / Ірина Козловська. – Львів : Обл. упр. НО, НДІ педагогіки, 1999. – 302 с.
8. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 3–11.
9. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 253 с.
10. Скок Г. Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу : [учеб. пособие] / Г. Б. Скок, Н. И. Лыгина. – М. : Пед. общество России, 2003. – 96 с.
11. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.

**Аннотация**

*Л.И.Билоусова, Л.Э.Гризун*

**Проблемы модульного структурирования учебной дисциплины на основе интеграции научных знаний**

*Актуальность материала, изложенного в данной работе, обусловлена необходимостью поиска механизмов реализации интеграции научных знаний при модульном структурировании учебных дисциплин различных циклов подготовки будущих специалистов. В работе освещены проблемы и технология проектирования модульной структуры учебной дисциплины на базе интеграции научных знаний. Приведены конкретные дидактические процедуры, которые позволяют реализовать на практике интеграционный подход к формированию содержания высшего образования.*

**Ключевые слова:** модульная структура учебной дисциплины, интеграция научных знаний, технология проектирования модульной структуры учебной дисциплины.

**Summary**

*L.I.Bilousova, L.E.Gryzun*

**Problems of Modular Structuring of a Subject on the Basis of Scientific Knowledge Integration**

*The urgency of the material stated in the given work is caused by necessity of search of the mechanisms of realization of scientific knowledge integration at modular structuring of subjects from different cycles of future experts training. In the article problems and technology of projecting of the subject modular structure on the basis of integration of scientific knowledge are covered. Specific didactic procedures which allow to realize in practice integration approach to formation of the higher education content are defined and given.*

**Key words:** subject modular structure, integration of scientific knowledge, technology of projecting of the subject modular structure.

Дата надходження статті:

„23” червня 2010 р.

**Використання різних методів навчання при викладанні економічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах**

*У статті розглядаються різні методи навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладах при викладанні економічних дисциплін на сучасному етапі.*

**Ключові слова:** *система освіти, економічні дисципліни, інформатизація освіти, самоосвіта, алгоритмізація процесу навчання.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* В українському суспільстві відбувається активна розбудова ринкового механізму господарювання, що вимагає від сучасної людини ґрунтовних знань, в тому числі і економічних, а також використання нових підходів до формування економічної культури населення, переорієнтації та поглиблення економічної освіти. Актуальним є формування конкурентоспроможного фахівця, який буде працювати в нових умовах, та виховання людини, здатної сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін у житті, вільно оперувати основними економічними поняттями.

Теоретичне осмислення трансформаційних процесів сучасного світу можливе лише за умови пізнання фундаментальних основ функціонування і розвитку національних господарств, їх взаємозв'язків та взаємозалежності, потребує розуміння тенденцій розвитку загальноцивілізаційного процесу. Зрозуміло, що такий підхід обумовлює необхідність підготовки високопрофесійних, творчо мислячих фахівців, здатних вчитися, аналізувати і зіставляти економічні процеси, робити правильні висновки і діяти відповідно до нових умов.

Вивчення економічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах сприяє формуванню у студентів економічного мислення, економічної культури, допомагає їм усвідомлювати та аналізувати економічну ситуацію в країні та навчає давати оцінку подіям, які відбуваються, стимулює до активної діяльності, привчає бути корисним і потрібним собі і суспільству.

Метою економічної освіти в системі вищої педагогічної освіти є така підготовка студентів, яка забезпечить їм достатній рівень компетентності в сфері економічних відносин на рівні держави, закладу та окремої людини. Загальні економічні знання потрібні кожній людині незалежно від її життєвого і професійного вибору.

Формування основ професійного мислення дозволить студентам приймати ефективні рішення як раціональним споживачам, компетентним інвесторам, майбутнім працівникам та роботодавцям, активним учасникам світової економіки та відповідальним громадянам. Економічна освіта повинна дати необхідні знання та навички для аналізу економічних подій в суспільстві, для розуміння реалій оточуючого світу, для усвідомлення меж можливого в економічній політиці.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема економічної освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів України є однією з важливих, і з таких, що не втрачає своєї актуальності і нині. Вивчення процесу економічного навчання є проблемою серед багатьох економічних, соціологічних та педагогічних досліджень. Зокрема, цю проблему досліджували в своїх працях: Ю.К. Бабанський, В.Р. Базилевич, Л.О. Баластрик, В.В. Данілова, С.О. Михаць, О.С. Падалко, І.А. Сосова, А.М. Сохора, А.І. Семенов, О.І. Тещенко, В.М. Фомішина, та інші. Ця проблема актуальна і сьогодні, коли в навчальні програми включаються відносно нові економічні дисципліни, які не вивчались раніше.

Але вимоги, що висуває науково-технічний прогрес до системи підготовки фахівців, спонукають до більш глибокого вивчення питань економічної освіти у вищих педагогічних освітніх закладах з метою підвищення ефективності організації навчального процесу по підготовці висококваліфікованих фахівців для галузі освіти.

*Формування цілей статті...* Мета статті – обґрунтувати важливість формування економічних знань у студентів вищих педагогічних навчальних закладів та запропонувати нові методи вивчення економічних дисциплін.

*Виклад основного матеріалу...* Необхідність своєчасного і правильного реагування на виклики епохи вимагає утвердження нової парадигми освіти. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базувалась на пріоритеті простого засвоєння і відтворення інформації, головною метою навчання у ХХІ столітті стає всебічний розвиток людської особистості як рівновеликої цінності. Демократичне спрямування навчання дає людині можливість підготуватися до життя в швидкоплинно змінюваних умовах соціокультурного життя і професійної діяльності [4, с.11].

Серед першочергових наших завдань – створення системи освіти нового типу, пошук варіантів школи майбутнього, яка базувалась б на сучасних інформаційних технологіях і була здатна, за висловом Томаса Джефферсона, „звільняти, а не підкорювати уми, виховувати людей, які б ставили запитання, а

не вузьких бездумних конформістів, прищеплювала б мораль, яка б підкріплювала свободу, а не мораль, яка б задурманювала розум і не давала виходу в життя новим чи альтернативним ідеям” [4, с.12].

Згідно з принципами Болонської декларації первинна відповідальність за якість одержуваних знань, умінь і навичок лежить на кожному навчальному закладі, а отже, саме університет, а в ньому інститут чи факультет, а в його межах – кафедра і окремих викладач несуть персональну відповідальність разом зі студентом за свою дисципліну, рівень її засвоєння. Отож, всі визначають зміст, форми і методи навчання, їх вибір, модернізацію і вдосконалення основними у питанні підвищення якості освіти. Перехід на кредитно-модульну технологію навчання дозволяє максимально якісно засвоювати навчальний матеріал за мінімальний термін, використовуючи структурно-логічний виклад найскладніших і найважчих елементів знань логічними частинами – модулями [5, с.34].

Так в змісті професійної підготовки вчителів хореографії факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавр на предмет „Основні економічних теорій” в 9 семестрі 5 курсу навчання згідно навчального плану відведено аудиторних – 32 год., з них: лекційних – 18 год., семінарських – 14 год., на самостійну роботу – 58 год. Програму побудовано так, що в процесі її опанування студент побував в статусі як об’єкта, так і суб’єкта педагогічного процесу, набув досвіду як навчання так і учіння.

В процесі навчання студенти мають оволодіти такими знаннями:

1. Ознайомитись з основними економічними теоріями.
2. Вивчити етапи економічного прогресу.
3. Оволодіти системами управління сучасного підприємства.
4. Ознайомитись з фінансовою та банківською системами в Україні.
5. Вивчити фінансово-господарську і матеріально-технічну базу закладів освіти.

На самостійну роботу студентам запропоновано розглянути наступні теми:

1. Основні форми економічного розвитку.
2. Ринкова економіка та її еволюція.
3. Суверенітет України і шляхи його досягнення.
4. Система освіти в Україні.

Формування самостійної компетентності у студентів вищих педагогічних навчальних закладів базується на самостійній роботі, зазначимо, що у чинних нормативних документах про вищу школу ця форма організації навчального процесу визначається як основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових; якщо раніше самостійна робота все ж поступалась за вагомістю аудиторним заняттям, то в сучасних умовах реформування і модернізації системи організації навчального процесу у вищій школі самостійна робота визначається одним із пріоритетних чинників формування професійної компетентності, умінь і навичок самостійної навчальної діяльності студентів, необхідних для безперервної освіти і самоосвіти [2, с.313].

Під час розроблення навчальної програми та змісту самостійної пізнавальної діяльності студентів було враховано те, що вибір дидактичної моделі вивчення курсу „Основні економічних теорій ” має базуватися на їх готовності до самоорганізації, самоосвіти, самовдосконалення, бути спрямованим на формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців. Як показала практика, доцільно запропонувати студентові завдання для самостійної роботи до кожної з тем курсу, визначити орієнтовну кількість годин для виконання завдань відповідно до рівня складності, узгодити графік виконання, ознайомити із шкалою та підходами щодо організації оцінювання результатів творчих надбань студента (на семінарських, індивідуальних заняттях, під час модульної контрольної роботи, заліку).

На сучасному етапі вивчення даного навчального матеріалу є неможливим без використання інформаційних технологій. Використання в навчально-виховному процесі комп’ютерної техніки та телекомунікаційних засобів зв’язку з метою раціонального й інтенсивного формування у студентів знань, умінь і навичок, зберігання, передачі, комутації та переробки інформації нині здійснюється на основі інформатизації освіти, яка є „невід’ємною складовою інформатизації суспільства, впорядкування, сукупністю взаємопов’язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу і тих, хто цей процес забезпечує” [1, с.503].

Інформатизація освіти вимагає впровадження у вищу освіту інноваційних змісту, методів, засобів та форм професійної підготовки майбутніх фахівців нової формації, створення потужної інформаційної інфраструктури у вищих навчальних закладах з розвиненим інформаційно-комп’ютерним навчальним середовищем, впровадження Інтернет – технологій, електронного навчання, комунікаційних мереж(глобальних, національних, локальних).

Педагогічна діяльність викладача в умовах інформатизації освіти потребує від нього високого рівня інформаційної культури, що передбачає широке використання у навчально-виховному процесі



електронного навчання, комп'ютерно орієнтовних методів, електронних навчальних засобів та дистанційних форм навчання.

Електронне навчання – це інтерактивне навчання, під час якого навчальний матеріал доступний в діалоговому режимі і яке забезпечує автоматичний зворотній зв'язок з навчальною діяльністю студента [6, с.59].

Ринкові перетворення в Україні, вхід її у світову систему економіки вимагають підготовки нової генерації фахівців, які були б здатні розуміти економічні явища і процеси, що відбуваються як на макроекономічному, так і на мікроекономічному рівнях, володіти економічними методами ефективного впливу на розвиток економіки. Це вимагає озброєння викладачів спеціальними вміннями вибирати у кожному конкретному випадку оптимальний варіант побудови навчально-виховного процесу, який би найкоротшим шляхом вів до найбільш ефективного і якісного вирішення поставлених завдань. Викладачів усе частіше цікавлять питання, пов'язані з тим, як вибрати з багатого арсеналу форм і методів навчання найбільш відповідні конкретним умовам, як знайти міру в застосуванні тих чи інших підходів до навчання, як вибрати план заняття, який найкращим чином враховує індивідуальні особливості тих, хто навчається. Робота зі структурування, систематизації та генералізації матеріалу з макро- і мікроекономіки пов'язана з проблемою наочного представлення матеріалу. При опрацюванні навчального матеріалу зміст і структура традиційної програми можуть бути змінені та перетворені.

Для ефективного засвоєння матеріалу з макро- і мікроекономіки пояснення доцільно здійснювати з використанням алгоритмів. Алгоритм (algorithm) – послідовність точно визначених дій, що ведуть від варіацій початкових даних до шуканого результату. Поняття алгоритму належить до первісних понять математики, таких як поняття множини чи натурального числа. Обчислювальні процеси алгоритмічного характеру (арифметичні дії над цілими числами, знаходження найбільшого спільного дільника двох чисел тощо) відомі людству з глибокої давнини. Проте в явному вигляді поняття алгоритму сформулювалося лише на початку ХХІ століття.

Під алгоритмом звичайно розуміють скінченну множину точно визначених правил для чисто механічного розв'язку задач певного класу. Алгоритмізація процесу навчання передбачає побудову моделей послідовних розумових дій, які найкоротшим шляхом ведуть до вирішення навчальних задач. Алгоритм, за твердженням П.І. Сікорського має свою структуру і протяжність в часі. До системи дій можна віднести загальний напрям пошуку розв'язання проблеми. Алгоритми, які використовуються в процесі викладання економічних дисциплін, можна поділити на такі види:

- алгоритм, представлений у вигляді математичної формули (математична модель);
- алгоритм, представлений у вигляді графіка (графічна модель);
- вербальний алгоритм.

Побудова математичних моделей в економіці є процесом складним і відрізняється від природничих наук непередбачуваністю, що породжується суб'єктивним фактором, оскільки важко запропонувати готові алгоритми його реалізації. Як правило, вони повинні бути нелінійними, оскільки відображають складні та неоднозначні взаємозв'язки в економічній системі. Однак для полегшення сприйняття матеріалу, особливо в процесі розв'язування задач, студентам пропонують лінійні моделі: функція попиту, функція пропозиції, функція заощадження.

Важливу роль графічних моделей при викладанні економічних дисциплін відзначають О.З.Ватаманюк і О.В.Горбачевська. При викладанні використовують графічні моделі, важливою перевагою яких є наочність. Графічні моделі застосовуються, щоб допомогти студентам чіткіше уявити та зрозуміти важливі економічні зв'язки для полегшення сприйняття матеріалу.

Одним із видів алгоритмів є словесно-описовий або вербальний. В основі вербального алгоритму лежить логіка. К.Д. Ушинський вважав логіку поряд із психологією однією з основ дидактики. Логіка дозволяє проаналізувати, систематизувати, методично організувати і знайти найкращий напрям пошуку плану розв'язання даної проблеми [3, с.32-33].

Отже, пояснення матеріалу за допомогою використання алгоритмів, тобто за допомогою завдання чіткої логічної структури пояснення дає свої позитивні результати. Використання алгоритмів дає можливість чітко уявити цілісний об'єкт аналізу, виділити основні критерії аналізу, розуміти основні поняття і терміни, які використовуються в поясненні, сформулювати відповідні висновки.

*Висновки...* Таким чином, використання різноманітних методів навчання при вивченні економічних дисциплін студентами вищих педагогічних навчальних закладів показує високий ступінь засвоєння та розуміння навчального матеріалу. В умовах модернізації системи освіти України ефективність формування компетентності майбутніх педагогів залежить від впровадження в навчальний процес інноваційних методів навчання.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал. – Ченстохова-Київ, 2003. – Вип. 4.– С.501–514.

2. Бобрицька В. І. Дослідження проблем формування самоосвітньої компетенції у майбутніх вчителів у контексті євроінтеграції / В. І. Бобрицька // Проблема освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (Київ-Житомир, 22-24 квіт., 2009 р.) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – К. : КІМ, 2009. – С.306–316.

3. Вітер О. Використання елементів алгоритмізації у викладанні економічних дисциплін / О. Вітер // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2006. – № 5. – 218 с.

4. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.

5. Скнар О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи / О. Скнар // Вища школа : наук.-практ. видання. – 2006. – №3. – 129 с.

6. Шуневич Б. Теоритичні основи дистанційного навчання : навч. посіб. / Б. Шуневич. – Львів : Вид-во Нац. універ. „Львівська політехніка”, 2006. – 244 с.

**Аннотація**

**Е.П.Биницкая**

**Использование разных методов обучения при преподавании экономических дисциплин в высших педагогических учебных заведениях**

*В статье рассматриваются разные методы обучения студентов высших педагогических учебных заведений при преподавании экономических дисциплин на современном этапе.*

**Ключевые слова:** система образования, экономические дисциплины, информатизация образования, самообразование, алгоритмизация процесса обучения.

**Summary**

**O.P.Binyts'ka**

**Using of Different Methods when Teaching Economic Disciplines in Higher Pedagogical Educational Establishments**

*Different methods of teaching students of higher pedagogical educational establishments when teaching economic disciplines on the modern stage are examined in the article.*

**Key words:** system of education, economic disciplines, informatization of education, self-education algorithmization of process of teaching.

Дата надходження статті:

„27” серпня 2010 р.

УДК 378.147+371.214.43+37.064:33(045)

**Е.І.БОГІВ,**

*здобувач*

*(м.Київ)*

**Формування професійної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей**

*В статті розглядаються теоретичні основи та особливості практичного формування комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей, розглядаються основні її форми та структура.*

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, моделювання практичних занять, ділова гра, імітація, комунікативна спрямованість занять, комунікативна спрямованість навчання іноземної мови.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Постійне зростання потреб суспільства у високоінтелектуальних науково-технічних кадрах, здатних творчо вирішувати складні теоретичні та практичні завдання, поставлені життям, свідчить про важливість проблеми формування творчих, дослідницьких здібностей у підростаючого покоління, пошуку ефективних шляхів та вибору раціональних методів керівництва процесом навчання.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Більшість сучасних методик вивчення іноземної мови мають комунікативно-орієнтовану спрямованість, тобто їх метою є навчання спілкуванню та оволодіння мовними засобами у процесі спілкування. Поняття „комунікативна компетенція”, яке лежить в основі інтерактивного процесу вивчення іноземної мови, було введено Д. Хаймзом у 1972 р. Дослідженням даного питання займалися як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема О. Леонт'єв, С. Ніколаєва, Ю.Пассов, Г.Китайгородська, М. Ляховицький, І.Зимня, Д.Хаймз, М.Кенел, М. Свейн, Л. Бахман та ін. Комунікативна компетенція доповнює лінгвістичну (організаційні та прагматичні знання) і розглядається як сукупність знань, навичок і вмій, необхідних для успішної комунікативної діяльності. Ті, котрі навчаються, набувають комунікативної компетенції, тобто здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації (Ю.Пассов).

Комунікативна компетенція передбачає вивчення не лише лексичної та граматичної системи мови, а й оволодіння іншомовною культурою, що включає в себе пізнавальний, навчальний, розвивальний та

виховний аспекти. Основний акцент при комунікативному підході робиться на використанні ситуацій як системи взаємовідносин між тими, хто навчається. Ю. Пассов зазначає, що комунікативне навчання орієнтоване на таку організацію навчального процесу, коли відбувається засвоєння не системи мови, а мовленнєвих засобів завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування [4, 39].

*Формулювання цілей статті... Мета статті* – проаналізувати процес формування професійної англійської комунікативної компетенції студентів-економістів.

*Вклад основного матеріалу...* Терміном „компетентність” визначають рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності. Таким чином, компетентність – це результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення. В структуру компетентності входять такі основні елементи, як знання, досвід, професійна культура та особистісні якості фахівця [6]. Компетентність фахівця зумовлена особливостями, багатством, різноманітністю, інтегрованістю професійного досвіду і детермінована активністю самого суб'єкта та організаційною культурою.

Незважаючи на те, що існують різні точки зору щодо структури комунікативної компетенції, спільним для них є те, що іншомовна комунікативна компетенція як багатокomпонентне утворення включає декілька видів компетенцій. Працюючи над дослідженнями і проаналізувавши низку науково-педагогічних джерел, ми зробили висновок, що головній меті та ефективному результату навчання англійської мови з професійним спрямуванням відповідає модель комунікативної компетенції [5], яка включає такі основні складові: лінгвістичну (лінгвістичні знання), соціолінгвістичну (знання особливостей комунікативної поведінки партнерів), країнознавчу (знання історико-культурного, соціокультурного та етнокультурного фонів) і стратегічну (знання соціо-психологічної специфіки компетенції).

Вищим визнанням успіхів будь-якого індивіда у теоретичній та експериментальній роботі є найменування його висококваліфікованим фахівцем. Показником визнання високої якості роботи вчителя є визнання його справжнім професіоналом. Таким чином, професіоналізм вчителя в освіті визначається його високою підготовленістю до виконання завдань професійної діяльності, а ідеалом є такий вчитель, що володіє науковими знаннями і вміє застосовувати їх у реальній роботі відповідно до завдань, які стоять перед сучасною вищою школою.

Оволодіння англійською мовою студентами немовних ВНЗ передбачає досягнення професійної англійської комунікативної компетенції, рівень розвитку якої повинен забезпечити можливість ефективного спілкування в професійно-виробничій та побутовій сферах життєдіяльності майбутніх фахівців. Відповідно до поставленої мети навчання всі завдання повинні бути комунікативно спрямованими. Необхідним є використання автентичних матеріалів, створення мовленнєвих ситуацій спілкування, моделюючих фахову та побутову діяльність суб'єктів навчання [4]. В процесі оволодіння іншомовним професійним спілкуванням відбувається розвиток студента як особистості. Знання історико-культурного, соціокультурного, етнокультурного фонів є джерелом всебічного розвитку та взаємного збагачення. Формування країнознавчої компетенції майбутніх фахівців передбачає не лише з'ясування питань, пов'язаних із співпрацею в галузі науки, освіти, торгівлі, але й сприяє взаємному розумінню та повазі до інших культур з урахуванням національного менталітету певного соціуму.

Викладач у своїй діяльності повинен бути не просто виконавцем поставлених перед ним завдань, а творцем, шукачем, відкривачем нового, прогресивного; використовувати наявний передовий педагогічний досвід у роботі, вдосконалювати свою майстерність; повинен вміти здійснювати дослідницьку сторону педагогічної діяльності [5].

Дослідництво є важливим елементом практичної педагогічної діяльності. За своєю природою воно визначається неповторним поєднанням низки об'єктивних та суб'єктивних факторів, своєрідним механізмом постановки та розв'язання навчально-виховних завдань, різноманітністю засобів та умов їх розв'язання.

Виділяють три етапи конструювання логіки дослідження:

- перший – від вибору теми до визначення завдань (проблема – тема – об'єкт – предмет – наукові факти – провідна ідея та замисел – гіпотеза – завдання дослідження);
- другий – від вибору методів до формулювання висновків (вибір методів – перевірка гіпотези – конструювання попередніх висновків – їх уточнення на основі дослідної перевірки – побудова підсумкових висновків);
- третій – впровадження отриманих результатів у практику, літературне оформлення роботи.

На кожному етапі потрібно знаходити оптимальний варіант послідовності пошукових кроків залежно від характеру проблеми, поставленої мети, предмета, конкретного матеріалу дослідження, рівня обладнання, можливостей дослідника та інших факторів.

У процесі формування лінгвістичної компетенції студентам необхідно оволодіти певним лексичним мінімумом для реалізації їх професійної діяльності [6]. Важливе значення відіграє також і вміння користуватися цим лексичним мінімумом, адже часто ті, хто навчаються, знають слова, але не вміють їх використовувати практично. Існує психологічний бар'єр формування висловлювання іноземною мовою або ж побоювання зробити граматичну помилку. Тому лінгвістична компетенція основну увагу зосереджує на вмінні бути зрозумілим з можливим відхиленням від граматичних правил. Викладачу не рекомендується виправляти помилки у процесі комунікації. Це може призвести до того, що студент замкнеться в собі, відчуваючи невпевненість.

Викладач повинен аналізувати, виконувати корекцію й оцінку власної та студентської дослідницької діяльності з точки зору досягнення поставленої мети, навчати їх застосовувати різні рівні оволодіння методами дослідження:

- 1) репродуктивний (формування експериментальних умінь);
- 2) репродуктивно-дослідницький (формування основних прийомів експериментально-дослідницької діяльності);
- 3) дослідницький (формування умінь комбінувати і трансформувати різноманітні прийоми експериментально-дослідницької діяльності при розв'язанні дослідницьких задач творчого характеру).

Успішному формуванню лінгвістичної компетенції сприятиме впровадження інтерактивних форм і методів у навчальний процес [7], а саме: використання рольових та ділових ігор, виконання проектних робіт, розв'язання проблемних завдань, створення навчально-мовленнєвих ситуацій. Розвиток комунікативних умінь і навичок можливий лише тоді, коли вирішення реальних завдань обумовлюють у студентів зацікавленість до процесу навчання. Останні отримують задоволення від своєї діяльності й виявляють бажання говорити іноземною мовою, тобто існує мотивація вивчення дисципліни. Навчально-мовленнєві ситуації стимулюють студентів до виконання мовленнєвих дій, що дає змогу свідомо засвоїти іншомовний матеріал. Потрібно пам'ятати, що при моделюванні мовленнєвих ситуацій в аудиторних умовах студенти відчувають дефіцит володіння мовою.

Водночас, професійна компетентність фахівця проявляється у систематичному підвищенні кваліфікації, творчій активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва та культури [3]. І тут одним з напрямів розвитку професіоналізму можуть стати нові технології роботи в системі освіти, які дають змогу трансформувати адаптивну поведінку фахівця в поведінку, спрямовану на творчу самореалізацію в професії.

Для подолання цих труднощів, приймаючи до уваги рівень знань студентів ФКІТ, нами було розроблено навчальний посібник з дисципліни „Англійська мова з інформатики” із відповідним комплексом вправ, спрямованих на розвиток комунікативних умінь і навичок з використанням опор різних видів:

- 1) прочитати, перекласти текст, якщо студенти погано володіють лексичним матеріалом;
- 2) підібрати визначення відповідного терміну;
- 3) продовжити незакінчене речення;
- 4) скласти речення із запропонованих слів;
- 5) поставити питання до відповідного речення;
- 6) дати відповідь на питання (робота в парах).

Соціолінгвістична компетенція передбачає знання особливостей комунікативної поведінки партнерів, на основі чого відбувається відбір мовних форм залежно від контексту і ситуації [1, с.8-28]. Г. Китайгородська вважає, що найбільш важливими видами мовної діяльності при комунікативному підході є діалог або полілог, які сприяють жвавому побутовому й професійно спрямованому обміну інформацією [3, с.53]. Перед викладачами іноземних мов постає завдання визначити правила спілкування відповідно до створеної навчально-мовленнєвої ситуації, котра моделює реальний процес спілкування. Характерною рисою стратегічної компетенції є здатність використовувати вербальні та невербальні (жести, міміка та ін.) засоби спілкування, що є необхідною умовою комунікативної діяльності тих, хто навчається.

Європейські країни сьогодні розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в педагогічній науці і практиці, суспільстві, що базується на знаннях. Потрібно визначити, яких саме компетентностей необхідно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Зміст освіти сьогодні не відповідає потребам суспільства на ринку праці, не спрямований на набуття необхідних ключових компетентностей. Але впровадження компетентнісного підходу в практику освітньої системи стикається із серйозними утрудненнями, залишаючись проблемою надзвичайно важливою і водночас неоднозначною з огляду на те, що:

- компетентність має бути кінцевим результатом навчання і це зумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності щодо її формування;

- недостатньо розроблено критерії оцінювання сформованості компетентності;
- додаткові труднощі створює нерозуміння вчителями глибини сутності цього поняття [5].

З огляду на вищезазначене вважаємо за потрібне зупинитись на групах компетенцій. Науковці виділяють такі групи ключових компонентностей:

1. Соціальна компетенція (social competence) – здатність брати відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу та відповідальність за оточуюче середовище, вміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики), приймати діяльність демократичних інститутів суспільства.

2. Комунікативна – вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземними мовами.

3. Полікультурна – не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища.

4. Інформаційна – вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел.

5. Саморозвитку та самоосвіти – мати потребу і готовність постійно навчатися впродовж усього життя.

6. Продуктивної творчої діяльності [8].

Це є життєвими (ключовими) компетенціями, якими повинна володіти особистість впродовж всього життя (сприяння створенню суспільства знань).

Отже, можна визначити основні характеристики компетентності:

- багатфункціональність
- універсальність
- багатомірність
- об'ємність
- надпредметність та багатомірність
- інтелектуальна насиченість
- дієвість
- соціальність.

Розглядаючи зміст професійної компетентності, необхідно відзначити складну, динамічну систему мотивів, особистісних помислів і цілей, що постійно розвиваються. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо вирішення завдань і включає такі компоненти [3]:

- компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності;
- професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності;
- системне та модельне мислення як необхідну умову організації та здійснення управлінської діяльності при вирішенні складних нестандартних завдань;
- конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності;
- праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності.

*Висновки...* Опрацювавши науково-педагогічну літературу щодо проблем формування іншомовної комунікативної компетенції студентів економічних спеціальностей, можемо зробити висновок, що важливість формування англomовної комунікативної компетенції студентів як системного утворення у всій різноманітності його внутрішніх зв'язків, властивостей і взаємовідносин є надзвичайно важливим. Ефективне формування професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції студентів значно підвищується за умови впровадження інтерактивних форм і методів у навчальний процес та використання запропонованого комплексу вправ, спрямованого на розвиток комунікативних навичок.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – С.449
2. Професійна освіта: Словник: Навч. пос / Уклад. С.У Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Нікало. – К.: Вища шк..., 2000. – С.149
3. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С.18 – 22.
4. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно – терминологические проблемы // Высш. школа, 2004. – №10. – С.6 – 7.
5. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С.10– 15.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. – К.: 2003. – С13 – 41.
7. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей // Зміст, форми і методи навчання. – 2005. – №1. – С.34 – 36.

#### **Анотація**

*Э.И.Богив*

#### **Формирование профессиональной коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей**

*В статье освещаются теоретические основы и особенности практического формирования коммуникативной компетенции у студентов экономических специальностей, рассматриваются ее основные формы и структура .*

**Ключевые слова:** коммунікативна компетенція, моделювання практичних занять, делова гра, імітація, коммунікативна направленість занять, коммунікативна направленість навчання іноземному мові.

**Summary**  
**E.I.Bogiv**

**Formation of Professional Communicative Competence of the Students of Economic Specialities**

Theoretical bases and peculiarities of practical formation of communicative competence of students of economic specialities are emphasized, its basic forms and structure are studied in the article.

**Key words:** communicative competence, modelling of practical lessons, business game, imitation, communicative orientation of lessons, communicative orientation of teaching foreign language.

Дата надходження статті:

„14” вересня 2010 р.

УДК 37.04

**Л.Ф.ВАЩЕНКО,**  
кандидат педагогічних наук;  
**І.Р.ТІМІРГАЗІЄВА,**  
магістранта  
(м.Сімферополь, АР Крим)

**Можливості дидактичних ігор для корекції уваги в гіперактивних учнів**

У статті розглядаються можливості дидактичних ігор для корекції уваги в гіперактивних учнів.

**Ключові слова:** дидактична гра, гіперактивність, інклюзивна освіта.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** Нині система освіти України зазнає значних змін у процесі реформування вищої та загальної середньої освіти, а також під впливом ринкової економіки. Однією з найгостріших проблем на нинішньому етапі розвитку освіти є соціальне прийняття й інтеграція осіб з особливими освітніми потребами в загальний освітній процес. Питання про включення до освітнього простору дітей з обмеженими психофізичними можливостями набуває особливої важливості, оскільки вони мають такі ж права, як й інші діти: право на здобуття якісної освіти в масових загальноосвітніх школах. Зараз актуалізується не стільки обґрунтування важливості інклюзивної освіти, скільки необхідність діалогу науки і практики щодо проблем і перспектив, можливостей і бар'єрів інклюзії. Вища школа стоїть на шляху здійснення активних дій із забезпечення доступності вищої освіти для людей з інвалідністю. Не менш значущою виступає проблема, пов'язана з підготовкою, перепідготовкою й підвищенням кваліфікації фахівців в умовах розвитку інклюзивної освіти.

Існуюча система спеціальної освіти для дітей-інвалідів, з одного боку, є елементом соціального захисту вразливих дітей і надає їм можливості одночасного лікування і навчання. З іншого боку, спеціальна освіта, сегрегуючи дітей-інвалідів до окремих шкіл, сприяє відтворенню існуючої соціальної структури, в якій люди з інвалідністю займають маргінальні статусні позиції [1, с.46-57]. У результаті цього молоді люди з обмеженими психофізичними можливостями мають менше шансів на здобуття вищої освіти, працевлаштування, повноцінну соціальну інтеграцію. Ці чинники зумовлюють соціальну ізоляцію і самотність.

Тому з метою усунення цих чинників соціальної ізоляції осіб з обмеженими психофізичними можливостями в Україні починає формуватися нова культурна й освітня норма, яка вимагає поваги і толерантного ставлення до людей з психічними, фізичними й інтелектуальними порушеннями; вимагає створення безбар'єрного середовища й розробки нових технологій навчання, адаптації вже відомих інтерактивних методів і організаційних форм навчання залежно від типу порушень у психофізичному розвитку дитини.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** У Законі України „Про освіту” вказується на те, що освіта в Україні ґрунтується на принципах гуманізму, демократії, національної свідомості [9, с.107].

Конвенція ООН про права дитини затверджує право кожної дитини вести повноцінне й гідне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють значній упевненості в собі й полегшують її активну участь у житті суспільства.

Діти з фізичними вадами мають право задовольнити свої потреби так само, як і всі інші члени суспільства. Ці принципи закріплені правовими актами: Законами України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про охорону дитинства”, „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” та ін. У пояснювальній записці до „Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012рр” наказу Міністерства освіти і науки України за №855 від 11.09.2009р. обґрунтовується необхідність вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами. Крім цього, чітко підкреслюється роль

гуманітарного, соціального та економічного розвитку осіб з особливими потребами в процесі інклюзивного навчання. Спільна освіта дітей з обмеженими можливостями та їх здорових однолітків є основою їхньої інтеграції та соціальної адаптації. Однак, як підкреслює А.А. Колупаєва, незважаючи на те, що в Україні розроблена законодавча база для здобуття освіти дітьми з обмеженнями, механізми реалізації цього процесу відсутні і це негативно позначається на розбудові інклюзивної освіти [6, с.172] Міністерством освіти і науки України проводиться науково-педагогічний експеримент „Соціальна адаптація і інтеграція в суспільство дітей, що потребують корекції фізичного і (чи) розумового розвитку, шляхом їх інклюзивного навчання” [7].

Тому сьогодні в психології та педагогіці освіти найбільш актуальним є питання про впровадження інклюзивного навчання в українські загальноосвітні школи.

Інклюзивна освіта прагне розвинути теорію і методологію, спрямовану на дітей, і спроможну визнавати, що всі діти – індивідууми з різними потребами в навчанні. Інклюзивна освіта розробляє підхід до викладання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні.

Навчання в інклюзивних школах дозволить дітям здобути знання про права людини (хоча їм такі дисципліни не викладаються спеціально), а це веде до зменшення дискримінації, оскільки діти вчитимуться спілкуватися один з одним, а також розпізнавати і приймати відмінності [4, с. 64].

Головна мета інклюзивної освіти – самореалізація кожної дитини, розвиток її потенційних можливостей і підготовка до самостійного життя.

Для організації навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями і особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі особливу роль відіграють такі способи впливу, які спрямовані на подолання відхилень, активізацію пізнавальної діяльності. Також потрібні корекційно-розвиваючі завдання, які передбачали б розвиток розумової діяльності, природжених здібностей учнів, емоційної сфери, формування мовних умінь і навичок, з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини. Доцільно підбирати такі навчальні завдання, які пов'язані з потребами й інтересами дітей та мотивують їх навчання. Одним із основних засобів розвитку інтересу до навчального предмета, разом з іншими методами і прийомами, що використовуються на уроках, є дидактична гра.

Ще К.Д. Ушинський радив включати елементи цікавості, ігрові моменти до навчальної праці учнів для того, щоб процес пізнання був продуктивнішим [9, с. 315].

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** – розкрити психофізичні особливості гіперактивних школярів з дефіцитом уваги і показати можливості дидактичних ігор для корекції уваги на уроках математики в першому класі.

*Вклад основного матеріалу...* Феномен дитячої гри вивчений досить широко і різнобічно як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Психологами і педагогами доведена ефективність використання дидактичних ігор у навчальному процесі для вирішення багатьох освітніх проблем: виховання розумової активності учнів, моральних якостей, працьовитості, для стимулювання психічних процесів, для розвитку в учнів живого інтересу до процесу пізнання і задоволення дитячої допитливості.

Існує багато теоретичних і методичних розробок про використання дидактичних ігор у загальноосвітніх навчальних закладах, проте проблема полягає в тому, що подібних досліджень, методичних рекомендацій щодо використання дидактичних ігор у процесі навчання першокласників в інклюзивному класі немає.

У початковий період навчання в дітей закладається фундамент знань, які поповнюються в наступні роки навчання, окрім цього формуються розумові та практичні операції, дії і навички, без яких неможливі наступне навчання і практична діяльність. Але іноді в молодших школярів виникають труднощі в навчальному процесі, які істотно заважають оволодінню обов'язковою шкільною програмою.

Причини труднощів у навчальній діяльності учнів масової школи розглядалися багатьма психологами і серед головних визначені такі: невідповідність до шкільного навчання, що в крайній своїй формі виступає як соціальна і педагогічна занедбаність; соматичне ослаблення дитини; розумова відсталість; негативні взаємини з однокласниками й учителем, дефіцит уваги через гіперактивність молодших школярів. У своїй роботі ми детальніше розглянемо одну з причин виникнення труднощів у молодших школярів під час навчання – гіперактивність з дефіцитом уваги.

Проблема надання допомоги гіперактивним дітям багато років є актуальною в педагогіці і психології. В освітніх установах ведеться пошук умов, адекватних психічним і фізичним можливостям учнів, яких можна віднести до цієї категорії.

Гіперактивність – один із поширених розладів, притаманний за різними даними 3-5 - 8-15% дітей та 4-5% дорослих. Серед факторів, що його спричиняють, можна виокремити спадкові та соматичні порушення. У таких дітей спостерігається комплекс клінічних, фізіологічних, психологічних і біохімічних змін, іноді певні мінімальні мозкові дисфункції (збірна група різних паталогічних станів, які виявляються в комбінованих порушеннях сприймання, моторики, уваги) тощо. Іноді гіперактивність з дефіцитом уваги важко відмежувати від нормального розвитку з характерною для певного віку руховою

активністю, від особливостей темпераменту окремих дітей. Зазвичай цей стан частіше спостерігається у хлопчиків [3, с.165].

Гіперактивність є проявом цілого комплексу порушень. Вітчизняні дослідники подібні порушення кваліфікують як синдроми дефіциту уваги (Н.Н.Заваденко, Т. Ю.Успенская). Порушення проявляються вже в дошкільному віці, проте особливо проблемними вони стають зі вступом дитини до школи. У цей період здійснюється перехід до провідної навчальної діяльності і у зв'язку з цим збільшуються інтелектуальні навантаження: від дітей необхідні уміння концентрувати увагу на тривалішому відрізку часу, доводити почату справу до кінця, домагатися певного результату. Синдроми дефіциту уваги вважаються однією з найбільш поширених форм порушень поведінки дітей молодшого шкільного віку.

Основними характеристиками гіперактивної дитини є – розгорможеність, неухважність, імпульсивність. Ці порушення поведінки можуть супроводжуватися і серйозними „вторинними” порушеннями – слабкою успішністю (неуспішністю) і труднощами в спілкуванні з іншими людьми.

Гіперактивні діти мають, як правило, низьку успішність у школі, оскільки їх поведінка не відповідає віковій нормі і ускладнює залучення їх до навчальної діяльності. На уроках такі діти зазнають серйозних труднощів при виконанні завдань. Вони „випадають із процесу” виконання завдання, не здатні до самоконтролю і самоорганізації. Допускають багато помилок через неухважність.

Порушення поведінки гіперактивних дітей позначається і на характері їх спілкування з однолітками. Їм важко встановлювати і підтримувати дружні стосунки, вони часто стають джерелами конфліктів і швидко стають знехтуваними. За даними фахівців, ці діти мають великі проблеми і в сім'ї. Вони недисципліновані, неслухняні, не реагують на зауваження. Більшість таких дітей мають низьку самооцінку. У них нерідко відзначається деструктивна поведінка, упертість, агресивність, брехливість, схильність до крадіжок та інші форми асоціальної поведінки (І.В. Дубровіна). „Гіперактивні діти – дуже важкі діти, які часто призводять до відчаю як батьків, так і вчителів”, – пише М. Ратгер [2, с.81-82].

Відомий американський психолог В. Оклендер так характеризує цих дітей: „Гіперактивній дитині важко сидіти, вона метушлива, багато рухається, крутиться на місці, іноді надмірно балакуча, може драгувати манерою своєї поведінки. Часто у неї погана координація або недостатній м'язовий контроль. Вона незграбна, упускає або ламає речі, проливає молоко. Такій дитині важко концентрувати свою увагу, вона легко відволікається, часто задає безліч питань, але рідко чекає відповідей” [8, с.78].

Якщо дитині своєчасно не надається психолого-педагогічна допомога, в підлітковому віці цей стан може перерости в антисоціальну поведінку. Педагог, помітивши ознаки гіперактивності з дефіцитом уваги, повинен залучити до команди фахівців психолога, невропатолога, терапевта, батьків. В окремих випадках може знадобитися медикаментозна лікування. У повсякденній роботі й спілкуванні з учнем усі члени команди повинні дотримуватися певної стратегії поведінки.

Проблеми дітей, що мають порушення поведінки і пов'язані з ними труднощі навчання, нині особливо актуальні. Постійно збуджені, неухважні, непосидючі і галасливі, – такі діти привертають до себе увагу вчителя, якому необхідно стежити, щоб вони сиділи спокійно, виконували завдання, не заважали однокласникам. Ці школярі на уроці постійно зайняті своїми справами, їх важко утримати на місці, змусити вислухати завдання і, тим більше, виконати його до кінця. Учителя вони „не чують”, усе втрачають, усе забувають. Вони незручні для вчителів через свою надмірну активність та імпульсивність. А оскільки сучасна школа є системою норм, правил, вимог, що регламентують життя дитини, то можна говорити про існуючу систему навчання як про не пристосовану до роботи з гіперактивними дітьми. Саме тому останнім часом проблема ефективності навчання гіперактивних дітей стає все більш актуальною і частіше обговорюється педагогами і шкільними психологами. Ще кілька років тому в початкових класах гіперактивних дітей було по одному – два в класі, а зараз до цієї групи потрапляє вже близько 20-30% учнів. Незважаючи на всі існуючі проблеми поведінки, інтелектуальні функції гіперактивної дитини не порушені і такі діти можуть успішно засвоювати програму загальноосвітньої школи при створенні необхідних для них умов: при поясненні навчального матеріалу використовувати візуальні й тактильні опори; при закріпленні матеріалу включати до уроку дидактичні ігри з чіткою інструкцією (покровою дією); змінювати через кожні 15-20 хвилин види навчальної діяльності на уроці; організовувати рухливі перерви.

Проблеми гіперактивних дітей не вирішуються відразу і однією людиною. Ця комплексна проблема вимагає уваги як батьків, так і лікарів, педагогів і психологів. Первинна постановка лікарем-невропатологом або лікарем-психіатром діагнозу і медикаментозна терапія доповнюється психологічною і педагогічною корекцією, що визначає комплексний підхід до проблем гіперактивної дитини і може гарантувати успіх у подоланні негативних проявів даного синдрому [6].

На основі вищевикладених теоретичних положень про психофізичні особливості школярів з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю, нами була поставлена мета – розкрити можливості дидактичних ігор для корекції уваги учнів з порушеннями емоційного розвитку на уроках математики в першому класі.



Ми знаємо, що найбільш ефективним засобом підвищення інтересу учнів до певного предмета і навчання в цілому, життєвої активності, соціально-комунікативного розвитку, успішності є дидактична гра.

Під час проведення дидактичних ігор ми, безумовно, повинні керуватися традиційними умовами використання дидактичних ігор, що запропоновані Я.А.Коменським, А.І.Шпунтовим, В. М. Григор'євим, В. Г. Коваленко, А.Акшиною, Т. Акшиною, Т. М. Жарковою та ін. Але для досягнення поставленої мети ми пропонуємо поряд із традиційними умовами використання дидактичних ігор на уроках математики в початковій школі враховувати і такі педагогічні умови:

- учнів з обмеженими психофізичними можливостями необхідно підключати до виконання завдань гри в парі або в групі;
- правила гри бажано розробляти з урахуванням освітніх і психофізичних можливостей дітей з обмеженими психофізичними можливостями;
- при організації і проведенні дидактичних ігор необхідно надавати таким дітям спеціально розроблені покрокові інструкції виконання завдань гри;
- гра обов'язково повинна супроводжуватися спеціальним індивідуальним наочним матеріалом;
- учневі з обмеженими освітніми можливостями необхідно пропонувати завдання посильні, від вирішення яких залежатиме подальший розвиток гри;
- при підбитті підсумків гри необхідно відзначити досягнення учнів з обмеженими можливостями (навіть незначні).

Для підтвердження ефективності запропонованих нами педагогічних умов використання дидактичних ігор, що сприяють корекції уваги у школярів, було проведено педагогічний експеримент, в ході якого розроблено і апробовано комплекс дидактичних ігор. Експериментальною базою дослідження були 1-А і 1-Г класи НВК „Школа-гімназія” №1 м.Сімферополя. На першому етапі експерименту ми вивчали характеристики класів з метою виявлення учнів з синдромом дефіциту уваги в цих класах. За основу ми взяли матеріал, зібраний усіма фахівцями школи на кожную дитину і на кожен клас в цілому. У процесі аналізу результатів анкетувань і діагностики, яку проводив шкільний психолог, бесіди з учителем і психологом, а також аналізу успішності учнів ми виявили, що в 1-А і в 1-Г класах є гіперактивні діти з синдромом дефіциту уваги.

У рамках формуючого етапу експерименту, з метою обґрунтування визначених нами педагогічних умов використання дидактичних ігор, які сприяють корекції уваги першокласників у процесі інклюзивного навчання, нами було проведено в експериментальному 1-Г класі уроки математики, об'єднані темою „Числа від 11 до 20. Величини”. На заняттях використовували розроблений комплекс дидактичних ігор, таких як: „Побудуй будиночок для гнома”, „Вважай правильно”, „Естафета за ланцюжком”, „Десятки-одиниці”, „Математична естафета”, „Допоможи ведмежати”, „Помилки-невидимки” та ін.

Наведемо декілька прикладів покрокових інструкцій, які пропонувалися учневі з дефіцитом уваги. У грі „Побудуй будиночок для гнома” кожен учасник отримував по цеглинці, на зворотному боці, якої написаний приклад на додавання або віднімання. Учень повинен був розв'язати свій приклад і сказати відповідь членам своєї команди. Після чого усі могли викладати цеглу, щоб вийшов будиночок. Проте обов'язкова умова – викладати цеглу від низу до верху в порядку зростання відповідей до прикладів на цеглі. Ті учасники команди, які швидше впоралися із завданням, повинні були допомагати тим, у кого не виходило розв'язати приклад.

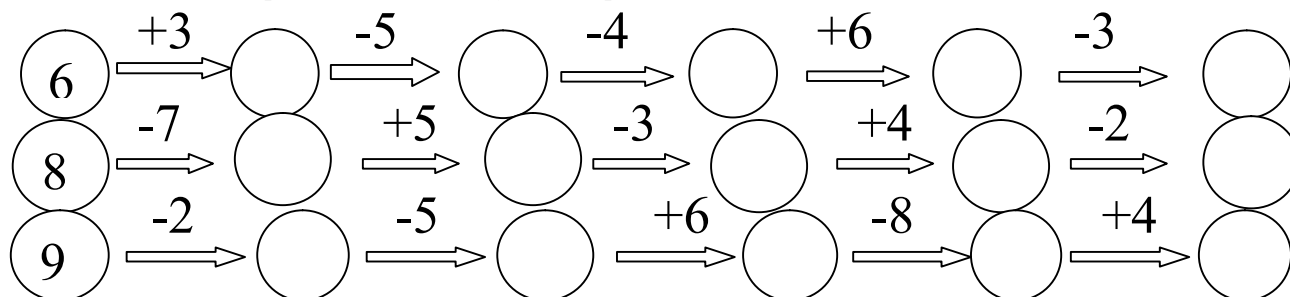
Покрокова інструкція виконання завдання гри для учня з обмеженими освітніми можливостями:

1. Візьми свою цеглинку, уважно розглянь приклад, який на ній написаний. Яку дію треба зробити? Згадай, як вона виконується. Виконай і перевір, чи правильно ти записав відповідь.
2. Скажи іншим учасникам команди відповідь, яка у тебе вийшла.
3. Порівняй свою відповідь з відповідями інших членів команди. Визнач, де повинна лежати твоя цеглинка.
4. Якщо тобі щось незрозуміло, звернися до свого товариша з команди або до вчителя (за необхідності учневі з обмеженими освітніми можливостями повинні допомогти вчитель або інший учасник команди).

Підсумовуючи, вчитель обов'язково акцентує увагу на досягненнях цього учня.

Мета гри „Естафета за ланцюжком” – закріпити прийоми додавання і віднімання чисел в межах 10. У цій грі всі учні класу розподілялися на три команди (залежно від кольору картки, яку роздає вчитель кожному учневі). На дошці для кожної команди були записані ланцюжки з прикладами (приклади обов'язково мають бути диференційовані, з урахуванням можливостей учасників кожної команди). Правила гри: від кожної команди діти по одному виходять до дошки, розв'язують приклади, тобто виконують дію і записують відповіді до наступних порожніх кружечків, потім передають естафету (крейду) наступним учням зі своїх команд. Виграє та команда, яка не допустить жодної помилки і першою правильно закінчить виконання ланцюжка. Окрім цього, робота команди має бути

організованою і дисциплінованою, а за цим в кожній команді повинні стежити капітани команд (учитель в кожній команді призначає певного учня). Приклад ланцюжка :



Педагогічні умови використання дидактичної гри : заздалегідь учитель продумує склад кожної команди, виходячи з освітніх можливостей кожної дитини; завдання повинні носити диференційований характер (завдання різного ступеня складності, але не різнорівневі); гіперактивного учня з дефіцитом уваги необхідно призначити капітаном команди, щоб йому ніколи було відволікатися на щось інше; обов'язкове підведення підсумків гри і аналіз дій кожного капітана.

Покрокову інструкцію для кожного капітана команди видає вчитель перед початком гри. Для капітана з особливими освітніми потребами вона буде більш розгорнутою, наприклад: будь дуже уважним, оскільки від тебе залежить успіх команди; стеж, щоб кожен член твоєї команди правильно виконував дію прикладу; підтримуй порядок і дисципліну в команді; стеж, щоб не порушувалася черговість при виконанні завдань; як тільки твоя команда завершить виконання ланцюжка – підними руку вгору зі словами: „Завдання виконали”!

Таким чином, в ході формуючого етапу експерименту навчальна діяльність на уроках математики в експериментальному класі була організована так, що на кожному уроці використовувалася дидактична гра залежно від мети уроку, за допомогою спеціально розроблених нами педагогічних умов.

Після проведеного формуючого експерименту ми побачили позитивні зрушення в учня з гіперактивністю і дефіцитом уваги. У цього учня підвищилася успішність: на етапі констатуючого експерименту він знаходився на низькому рівні успішності, після формуючого експерименту успішність підвищилася у нього до середнього рівня. На рівні соціально-комунікативного розвитку цей учень перейшов із групи ізольованих учнів до активу класу. Життєва активність щодо навчально-пізнавальної діяльності підвищилася з низького рівня до середнього. Також у процесі спостереження на уроках математики і бесіди з учителем класу було виявлено, що в гіперактивного учня підвищився рівень концентрації уваги, пізнавальний інтерес до уроків математики, мотивація.

На основі отриманих результатів можна зробити висновок, що відмінності в рівнях сформованості пізнавального інтересу учнів, соціально-комунікативного розвитку, життєвої активності, успішності експериментального і контрольного класів є істотними.

**Висновки...** Реалізація запропонованих нами педагогічних умов використання дидактичних ігор на уроках математики в першому класі при інклюзивному навчанні сприяла підвищенню рівня сформованості пізнавального інтересу учнів, успішності, рівня соціально-комунікативного розвитку, життєвої активності тощо. В учнів підвищився інтерес до навчання, мотивація вивчення предмета, вони стали активніше працювати на уроці, частіше ставити питання, висловлювати свою точку зору, не боятися самостійно шукати відповіді на питання. Наявна також і емоційно-вольова спрямованість: учні прагнуть доводити розпочату справу до кінця, долати труднощі у вивченні, у них з'явився певний емоційний настрій, пов'язаний з успішністю навчання, а також клас став згуртованішим, більш розвиненим у соціально-комунікативному напрямку.

Ми рекомендуємо учителям початкової школи враховувати запропоновані нами педагогічні умови використання дидактичних ігор на уроках математики в першому класі при інклюзивному навчанні, підходити творчо до планування уроків, враховувати всі особливості своїх учнів і вірити в їх сили і можливості. У цій ситуації як ніколи актуальні слова великого польського педагога Януша Корчака: „Ви говорите: – Діти нас утомлюють.

Ви праві. Ви пояснюєте: – Потрібно опускатися до їх понять. Опускатися, нахилитися, згинатися, стискуватися. Помиляєтеся. Не від цього ми втомлюємося. А через те, що потрібно підніматися до їх почуттів. Підніматися, ставати навшпиньки, тягнутися. Щоб не образити” [8, с.277].

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость и социальный паразитизм: стратегии „негативной адаптации” / Евгения Сергеевна Балабанова // Социологические исследования. – 1999. – №4. – С. 46-57.
2. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Александр Дмитриевич Гонеев, Нина Ивановна Лифинцева, Надежда Валерьяновна Ялпаева ; под. ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 1999. – 280 с.
3. Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя. – К. : ЕТНА-1, 2008. – 194 с.

4. Гэри Банч. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / [пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихириной]. – М. : Прометей, 2005. – С. 64.
5. Закон України „Про освіту” // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34. – С.45–48.
6. Каунова О. Н. Гиперактивный ребенок в школе / Ольга Николаевна Каунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.roditelskoe\\_sobranie.ru](http://www.roditelskoe_sobranie.ru).
7. Колупаева А. А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи : [моногр.] / Алла Анатоліївна Колупаєва – К. : Самміт-Кніга, 2009. – 272 с. – (Серія „Інклюзивна освіта”).
8. Корчак Я. Избранное / Януш Корчак // Избранное / [пер. с польского Н. Я. Подольской, Н. Я. Подольского, К. Э. Сенкевича]. – К. : Рад. школа, 1983. – 528 с.
9. Министр образования и науки: „Интегрированное и инклюзивное обучение удовлетворяет едва ли не самую важную социальную потребность ребенка – общение” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2009/27\\_01/1/](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2009/27_01/1/).
10. Оклендер Вайолет. Окна в мир ребёнка: Руководство по детской психотерапии / [пер. с англ.]. – М. : Независимая фирма „Класс”, 1997. – 336 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
11. Ушинский К. Д. Вопросы обучения: Избранные произведения : [в 2-х т.] /Константин Дмитриевич Ушинский – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1954. – Т. 2. – 637 с.
12. Яновська Н. В. Навчальні заклади: організація та облік / Н. В. Яновська. – Х. : Фактор, 2000. – С.107.

**Анотація**

**Л.Ф.Ващенко, І.Р.Тимиргазієва**

**Возможности дидактических игр для коррекции внимания гиперактивных учеников**

*В статье рассматриваются возможности дидактических игр для коррекции внимания гиперактивных учащихся.*

**Ключевые слова:** дидактическая игра, гиперактивность, инклюзивное образование.

**Summary**

**L.F.Vashchenko, I.R.Timirgazyeva**

**Potential of Didactic Games for Attention of Hyperactive Pupils Correction**

*The potential of didactic games for attention of hyperactive pupils correction is studied in the article.*

**Key words:** didactic games, hyperactivity, inclusive education.

Дата надходження статті:

„16” вересня 2010 р.

УДК 378

**О.Г.ВЕЛИЧКО,**  
*доктор технічних наук, професор,*  
**В.П.ІВАЩЕНКО,**  
*доктор технічних наук, професор,*  
**О.Г.ЯСЕВ,**  
*кандидат технічних наук, професор,*  
**О.Д.РОЖКОВ,**  
*кандидат технічних наук, доцент.*  
*(м.Дніпропетровськ)*

**Ефективність діяльності вищого навчального закладу як функція повноти нормативно-методичного забезпечення**

*Досліджується взаємозв'язок і вплив структури та змісту нормативно-методичного забезпечення роботи вищого навчального закладу на ефективність його діяльності.*

**Ключові слова:** ефективність діяльності, нормативно-методичне забезпечення, повнота.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Вищий навчальний заклад (ВНЗ), з одного боку, займає певне місце у системі освіти держави, а з іншого – сам є складною системою. Взаємозв'язок і функції елементів цих складних систем на різних ієрархічних рівнях встановлюються відповідними нормативно-методичними документами (Законами України про освіту, стандартами освіти, навчальними планами, програмами, директивними документами Міністерства освіти і науки України тощо). Ефективність діяльності ВНЗ обумовлюється як власними особливостями ВНЗ (в першу чергу кадровими і матеріально-технічними тощо), так і особливостями нормативно-методичного забезпечення. В статті розглядаються вплив структури та змісту нормативно-методичного забезпечення на ефективність діяльності ВНЗ.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Оцінка ефективності діяльності ВНЗ здійснюється державою і незалежними експертними установами. Держава встановлює вимоги до ВНЗ, відповідність яким перевіряється під час періодичної процедури його акредитації. Незалежна експертиза оцінює ступінь відповідності певним узгодженим вимогам, що дозволяє проводити співставлення досягнень різних національних ВНЗ, розробляти та реалізовувати ефективні програми розвитку ВНЗ. Задачі оцінювання ефективності діяльності ВНЗ вирішуються за

допомогою визнаних у світі систем рейтингового оцінювання (наприклад, The Times QS World University Rankings, Shanghai's University ARWU). До українських ВНЗ застосовуються національні системи рейтингового оцінювання (TOP-200, „Компас” та інші). Структура та зміст вимог, які відображаються у нормативно-методичних документах, при державній та незалежній оцінці і значною мірою співпадають [1].

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** – визначити раціональні структуру та зміст нормативно-методичного забезпечення достатньої повноти.

*Виклад основного матеріалу...* Поняття „повнота” нормативно-методичного забезпечення (НМЗ) визначає необхідну і достатню за обсягом сукупність документів, які описують правила взаємодії та вимоги до учасників основних процесів, що складають діяльність ВНЗ. Для зручності аналізу повноти виділимо певні складові НМЗ:

- обов'язкова;
- така, що рекомендується;
- така, що створюється за ініціативою ВНЗ.

До першої групи відносяться нормативні документи, без яких неможливе функціонування ВНЗ як юридичної особи, що надає освітні послуги (в тому числі і платні) за певними напрямками та рівнями. Зміст таких документів обумовлюється Законом України „Про вищу освіту” та іншими державними директивними вимогами. До таких документів відносяться також Статут ВНЗ, ліцензія та сертифікат, стандарти освіти (освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми, засоби діагностики), навчальні плани і програми, Правила внутрішнього розпорядку, штатний розклад, фінансова, статистична та облікова документація тощо. Структура та склад цієї частини НМЗ практично універсальні (інваріантні) для всіх ВНЗ, тому ступінь повноти, як правило, не визиває сумнівів.

До другої групи належать нормативні документи, наявність та зміст яких директивно не встановлюється, але вказівки на такі документи є. Наприклад, у Законі України „Про вищу освіту” вказується, що особливості діяльності підрозділів ВНЗ повинні визначатися спеціальними внутрішніми документами (Положеннями), які затверджуються ректором або Вченою радою ВНЗ. Цю складову НМЗ можна вважати повною, якщо для всіх основних підрозділів (ректорат, факультет, кафедра, науково-дослідна частина, навчально-методична рада, органи студентського самоврядування тощо) розроблені та використовуються відповідні Положення. Вони повинні мати уніфіковану структуру і відображати основні функції, склад, регламент роботи, зв'язки з іншими підрозділами, права та обов'язки співробітників підрозділу тощо.

До третьої групи відносяться нормативні документи, які створюються за власною ініціативою ВНЗ, виходячи з практичної необхідності визначити певні особливості функціонування конкретного ВНЗ. Ця складова НМЗ найбільшою мірою відображає погляди та підходи, які використовуються у ВНЗ для підвищення ефективності його діяльності. У Національній металургійній академії України (НМетАУ) накопичено певний досвід створення та використання НМЗ цієї групи, тому подальший матеріал ілюструється прикладами НМетАУ. До розробки таких документів залучаються найбільш кваліфіковані та компетентні співробітники академії.

Найбільш важливим документом з цієї групи (на нашу думку) є Концепція розвитку ВНЗ на перспективу до 10-15 років, яка визначає головні цілі, принципи здійснення та напрямки роботи, дозволяє координувати та концентрувати зусилля та ресурси для їх досягнення. В основу Концепції розвитку академії покладені найцінніші надбання світового суспільства, загальнолюдські цінності та принципи гуманізму, демократизму, успадкування духовних надбань, наступності та спадкоємності, орієнтації на особистість, відкритості і доступності, системності і багатоваріантності, безперервності й інтегрованості, соціальної спрямованості, відповідності вимогам сучасності і майбутнього, постійного вдосконалення і здатності до змін, інноваційної, творчої діяльності та інші. У НМетАУ повноцінна Концепція розвитку була прийнята у 2001 році. Її доповнюють Програми дій за напрямками Концепції, які визначали більш конкретні завдання та виконавців. Концепція визначає 12 основних напрямків:

- системний розвиток багатоступеневої і післядипломної освіти, фундаменталізація і гуманітаризація навчання.
- стратегія розвитку інформаційних і комп'ютерних технологій у навчальному процесі, науковій діяльності та діловодстві.
- шляхи розвитку технікумів академії, сучасні напрями підготовки молодших спеціалістів.
- розширення і вдосконалення довузівської і позашкільної роботи, інтеграція з середньою освітою.
- оптимізація системи управління та кадрового супроводу навчального процесу і наукових досліджень.
- створення європейської системи підтримки кар'єри та працевлаштування, завдання щодо працевлаштування випускників академії.
- інноваційний розвиток наукових досліджень, інтеграція навчального і наукового процесів.
- розвиток міжнародного співробітництва у сфері науки і освіти.

- розвиток соціальної інфраструктури та сприяння соціальному захисту співробітників і студентів.
- принципи й умови виховання та саморозвитку творчої особистості.
- укріплення економічної і фінансової самодостатності академії.
- принципи автономізації, розвиток демократизації і гуманізації життєдіяльності та студентського самоврядування.

Застосування Концепції та Програм дій повністю підтвердили правильність і ефективність такого підходу, тому у 2010 році розроблено і прийнято нову редакцію (яка враховує певні зміни у освітньому просторі) Концепції на період до 2020 року [2].

З метою упорядкування кадрової роботи створено та використовується комплекс взаємопов'язаних документів, до якого входять:

- уніфіковані посадові інструкції для всіх категорій співробітників НМетАУ, які об'єднані у чотирьох частинах, а саме:

- частина 1 – Адміністративно-управлінський апарат, професорсько-викладацький склад, навчально-допоміжний персонал;

- частина 2 – Наукові та інші співробітники науково-дослідної частини;

- частина 3 – Адміністративно-господарчий апарат, комп'ютерний центр;

- частина 4 – Планово-фінансове управління.

- Положення про обрання та прийняття на роботу науково-педагогічних працівників.

- Положення про кадрову комісію.

- Штатний формуляр НМетАУ та підрозділів.

На основі уніфікованих посадових інструкцій у підрозділах для кожного працівника розробляються індивідуальні посадові інструкції, які враховують конкретні особливості його роботи.

Необхідність задовольнити інформаційні потреби студентів (особливо молодших курсів) з основних питань організації навчального процесу, адаптації до нового соціального середовища та формування навичок навчання у ВНЗ викликала розробку та видання спеціального Довідника [3] та посібника [4], у яких наведені відповіді на найбільш популярні та актуальні питання студентського життя. У лаконічній формі охарактеризовані особливості організації вищої освіти в Україні і НМетАУ, інформація про факультети і кафедри, організацію навчального процесу, структуру навчальних планів, основні навчальні документи, студентське самоврядування, дозвілля студентів, розміщення навчальних аудиторій тощо. Ці видання використовуються також у роботі кураторів студентських груп, а також є корисними для молодих викладачів та аспірантів. Для відображення нової інформації та поповнення кількості примірників Довідник перевидається кожні п'ять років.

Особливості впровадження у НМетАУ кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) охарактеризовано у комплексі документів, основними з яких є:

- Положення про КМСОНП у НМетАУ [5].

- Посібник для викладачів з розробки програм навчальних дисциплін.

- Посібник для викладачів з тестового комп'ютерного модульного контролю.

Загальні питання організації та проведення діагностики знань студентів викладені у спеціальному Положенні, в якому відображені особливості організації (терміни проведення, регламент, ведення облікової документації тощо) семестрового та напівсеместрового контролю (у тому числі в умовах КМСОНП) знань та державної атестації студентів. Уніфікований підхід до організації виконання кваліфікаційних робіт при державній атестації для всіх спеціальностей НМетАУ викладено у відповідному навчальному посібнику, у якому надано інформацію щодо структури та правил оформлення пояснювальних записок та графічних частин дипломних проектів (робіт) і випускних робіт магістрів, особливостей організації і етапів дипломування, захисту кваліфікаційних робіт, наведені необхідні приклади.

Суттєву методичну і організаційну допомогу викладачам і, у першу чергу тим, хто тільки починає свою педагогічну діяльність, надає посібник „Підготовка до видання навчально-методичної літератури у НМетАУ” [6]. В ньому наведена детальна інформація про види навчально-методичної літератури, умови, за яких проводиться їх розробка; основні етапи підготовки робіт до друку; рекомендації та вимоги щодо їх структури, викладання матеріалу, обсягів і оформлення, особливості підготовки робіт, що планується видавати з грифом Міністерства освіти і науки України. Для допомоги у вирішенні питань охорони та захисту авторських прав на об'єкти інтелектуальної власності, що створюються співробітниками НМетАУ, розроблені та видані відповідні методичні рекомендації [7].

Для оцінки ефективності роботи підрозділів та співробітників НМетАУ розроблено та використовується система рейтингового оцінювання [8], засади якої визначені спеціальними Положеннями. Основою рейтингової системи є сукупність показників, які дозволяють оцінити основні складові діяльності учасників освітньої діяльності, та алгоритми їх об'єднання у інтегровані показники і адаптації до змін умов діяльності або корегуючих впливів. Адаптація та корегування здійснюється за допомогою вагових коефіцієнтів, величини яких встановлюються (методами експертних оцінок) щорічно

в залежності від необхідності посилення роботи в певному напрямку або змін умов діяльності.

Сукупність рейтингових показників відображає сукупність видів робіт, які здійснюють учасники освітньої діяльності. Для науково-педагогічних працівників це власне навчальна, наукова, методична та суспільно орієнтована робота. Для колективів викладачів (кафедр, факультетів) враховується їх спільний внесок до діяльності на більш високому ієрархічному рівні, наприклад, участь у фінансовій діяльності (формування доходів за рахунок платних освітніх послуг студентами-контрактниками), внесок у розширення сфери освітньої діяльності (ліцензування нових спеціальностей та видів послуг), підвищення рівня методичної та наукової роботи за певними напрямками тощо.

Для надання практичної допомоги викладачам у підвищенні їх педагогічної кваліфікації розроблено та видано навчальний посібник [9] з грифом Міністерства освіти і науки України. В ньому наведено інформацію щодо основ організації навчального процесу, методичних засад проведення всіх видів аудиторних занять, керівництва самостійною роботою студентів, їх практичною підготовкою та атестацією. В посібнику наводяться практичні поради з розробки програм навчальних дисциплін та інших навчально-методичних матеріалів, діагностики якості засвоєння навчального матеріалу, проведення виховної роботи серед студентської молоді і в кафедральному колективі. Методичні рекомендації з кожного виду навчальної роботи викладені у зручній послідовності (загальна характеристика, підготовка до проведення, проведення, контроль засвоєння матеріалу, аналіз результатів). Надаються практичні поради щодо взаємодії зі студентською аудиторією, особистої поведінки викладача в різних ситуаціях, манери і темпу викладання матеріалу, веденню організаційно-нормативної документації (індивідуальні плани, облікова документація з результатів контролю знань студентів, індивідуальні навчальні плани студентів тощо).

Сукупність описаних документів НМетАУ, які відносяться до третьої групи, має ознаки достатньої повноти.

Наявність та використання повного комплексу НМЗ підтверджується результатами ефективної роботи НМетАУ, про що свідчить позитивна державна акредитація (2010 рік), а також стабільне високе положення НМетАУ (16 місце серед кращих 200 ВНЗ України) у рейтингах незалежних експертів [10-12].

*Висновки та перспективи подальших наукових пошуків...* Повнота, раціональні структура та зміст нормативної бази суттєво впливають на ефективність діяльності ВНЗ. Ми вважаємо, що сталий розвиток НМетАУ, суспільне та державне визнання її досягнень не в останню чергу обумовлені цілеспрямованою системною роботою зі створення та впровадження достатньо повної нормативної бази.

Завданням найближчого часу є завершення створення системи електронного документообігу, що дозволить підвищити інтенсивність та якість основних процесів життєдіяльності НМетАУ.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Салов В. О. Уніфікація інформаційної бази і методології оцінювання потенціалу та результативності вищих навчальних закладів / В. О. Салов // Вища школа. – 2009. – №2. – С. 51–64.
2. Концепція розвитку Національної металургійної академії України / [Величко О. Г., Іващенко В. П., Ясев О. Г. та ін.]. – Дніпропетровськ : НМетАУ, 2010. – 31 с.
3. Величко О. Г. Навчання у Національній металургійній академії України: Довідник / [Величко О. Г., Іващенко В. П., Ясев О. Г., Рожков О. Д.]. – Дніпропетровськ : НМетАУ, 2006. – 110 с.
4. Іващенко В. П. Вступ до вищої освіти : навч. посіб. / Іващенко В. П., Приходько В. В., Ясев О. Г. – Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2007. – 194 с.
5. Величко О. Г. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в Національній металургійній академії України / Величко О. Г., Іващенко В. П., Ясев О. Г., Потап О. Ю., Рожков О. Д., Демченко А. І., Гришин О. М. – Дніпропетровськ : НМетАУ, 2007. – 76 с.
6. Іващенко В. П. Підготовка до видання навчально-методичної літератури у Національній металургійній академії України : навч. посіб. / [Іващенко В. П., Ясев О. Г., Рожков О. Д., Кадаченко А. С.]. – Дніпропетровськ : НМетАУ, 2008. – 52 с.
7. Рулікова Н. С. Методичні рекомендації щодо охорони та захисту прав на об'єкти інтелектуальної власності у закладах вищої освіти / Рулікова Н. С., Гуль Ю. П., Ясев О. Г. – Дніпропетровськ : НМетАУ, 2004. – 42 с.
8. Величко О. Г. Сучасний менеджмент якості науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу / [Величко О. Г., Іващенко В. П., Ясев О. Г., Рожков О. Д.] // Вища школа. – 2006. – № 5-6. – С. 34–39.
9. Педагогічний практикум для викладача вищого технічного навчального закладу / [Величко О. Г., Іващенко В. П., Ясев О. Г. та ін.] – Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2009. – 160 с.
10. Оценка рейтингов университетов Украины „ТОП 200 Украина”, 2009 год // Зеркало недели. – 2010. – 12-18 июня. – № 22 (802). – С.12.
11. Оценка рейтингов университетов Украины „ТОП 200 Украина”, 2008 год // Зеркало недели. – 2009. – 30 мая. – № 19 (747). – С.12.
12. Где готовят профессионалов // Сегодня. – 2010. – 14 мая. – С.10–11.

Анотація

А.Г.Величко, В.П.Иващенко, А.Г.Ясев, А.Д.Рожков

*Эффективность деятельности высшего учебного заведения как функция полноты нормативно-методического обеспечения*

*Исследуется взаимосвязь и влияние структуры и содержания нормативно-методического обеспечения работы высшего учебного заведения на эффективность его деятельности.*

**Ключевые слова:** эффективность деятельности, нормативно-методическое обеспечение, полнота.

Summary

O.G.Velychko, V.P.Ivashchenko, O.G.Yasev, O.D.Rozhkov

*Efficiency of Activity of a Higher Educational Institution as a Function of Completeness of Normative-Methodical Provision*

*The interrelation and influence of structure and content of normative-methodical provision of work of a higher educational institution as for efficiency of its activity is examined.*

**Key words:** efficiency of activity, normative-methodical provision, completeness.

Дата надходження статті:

„01” вересня 2010 р.

УДК 371.13+373.1(045)

В.П.ВОВК,

кандидат психологічних наук  
(м.Хмельницький)

**Особливості професійної адаптації молодих учителів до роботи в сучасній школі**

*В статті розкрито особливості професійної адаптації молодих учителів до роботи в умовах сучасної школи, досліджено різні підходи до визначення сутності поняття „професійна адаптація”, на основі проведеного опитування молодих учителів визначені окремі проблеми адаптації до педагогічної діяльності та запропоновані шляхи розв’язання цієї проблеми.*

**Ключові слова:** адаптація, професійна адаптація, соціальна адаптація, соціально-психологічна адаптація, психологічна адаптація, професійна адаптація вчителя.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Проблема ефективного управління освітніми закладами передбачає необхідність, одночасно з досягненням основних цілей, що стоять перед організаціями, й створення сприятливих умов для професійного становлення та розвитку особистості вчителя. Одним із найважливіших кроків у професійному становленні особистості є етап професійної адаптації. В умовах значних соціально-економічних та інформаційно-технологічних змін, що відбуваються в нашій країні сьогодні, проблема адаптації особистості виступає на перший план. Це є суттєвим і для діяльності освітніх організацій, які теж повинні швидко реагувати на соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, вносити необхідні зміни в зміст навчання, знаходити нові форми взаємодії, оскільки працюють із молодим поколінням, яке є більш відкритим до всього нового та швидше адаптується до соціальних змін, порівняно з дорослими.

Разом із тим, необхідність введення змін у професійну діяльність вчителів та управлінську (менеджерську) діяльність керівників шкіл згідно нових соціальних вимог свідчить про те, що управління професійною адаптацією вчителів слід розглядати як актуальний напрямок психологічного дослідження. Окрім того, нові суспільні умови вимагають розробки нових підходів до психологічної підготовки керівників освітніх організацій, зумовлюють необхідність підвищення їх психологічної компетентності, зокрема, в області психологічних основ управління професійною адаптацією вчителів, врахування зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на цей процес [1].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Професійна адаптація працівників сьогодні є важливою умовою ефективності професійної діяльності в усіх соціальних сферах, але серед численних професій є такі, де роль адаптованості особливо велика. Значимість адаптації для професії вчителя впливає зі специфіки праці, яка полягає в тому, що результат праці вчителя не можна виміряти, його не можна виразити у відсотках, встановити норму виробітку. З іншого боку, освітні організації повинні швидко реагувати на ті соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві, вносити необхідні зміни в зміст навчання, знаходити нові форми взаємодії з учнями, які значно швидше адаптуються до соціальних змін, ніж дорослі [1].

*Адаптацію* в широкому значенні трактують як процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя та діяльності людини в умовах, що змінюються; як активну взаємодію особистості та середовища залежно від ступеня її активності або як перетворення середовища згідно з потребами, цінностями й ідеалами особистості, або як переваги залежності особистості від середовища; як зміни, що супроводжують на рівні психічної регуляції, становлення (та відновлення), збереження динамічної рівноваги в системі „суб’єкт праці – професійне середовище [2; 3].

*Соціальна адаптація* відбиває рівень освоєння людиною технології професійної діяльності, її варто

розглядати як певну сукупність пристосувальних реакцій, як стабільний, добре організований спосіб рішення типових ситуацій [4].

У соціальній психології виділяють два види адаптації:

*Професійна адаптація* – це складний, багатоплановий процес, в якому беруть участь і сам індивід, і колектив як елемент середовища його життєдіяльності. Під час професійної адаптації формуються деякі специфічні професійно важливі якості особистості, які є необхідною умовою успішного оволодіння даною спеціальністю. В цьому випадку відбувається адаптація до підприємства, яка пов'язана: з включенням нового робітника в загальний ритм праці, з узгодженням своїх трудових зусиль із діями інших членів колективу; з встановленням необхідного психологічного контакту й взаєморозуміння; з виробленням нового життєвого стереотипу особистості, що зумовлений її входженням у новий колектив; із засвоєнням норм, цінностей і традицій цього колективу; а також, з подоланням протиріч між очікуваннями особистості, її професійною підготовленістю, з одного боку, та характером реальних вимог, конкретними умовами праці, щоденною практикою, з іншого [3, с. 80].

*Соціально-психологічна адаптація* – це включення працівника в систему взаємовідносин, які характеризують конкретну групу. Соціально-психологічна адаптація й професійна адаптація нерозривно пов'язані між собою й впливають одна на одну [5].

На думку О.Л. Туриніної, *соціально-психологічна адаптація* – це процес взаємного обміну інформацією про свої соціально-психологічні характеристики між колективом та індивідом, а також встановлення на цій основі контактів і взаємин, що забезпечують ефективну спільну працю і неформальне спілкування [6].

У нашому дослідженні ключовим виступає поняття „психологічна адаптація”, яка в психологічній енциклопедії розглядається як пристосування людини до існуючих у суспільстві вимог і критеріїв оцінок завдяки прийняттю норм і цінностей цього суспільства [7, с.14].

Психологічні проблеми адаптації вчителів до роботи в школі в різних її аспектах вивчали Л.Д. Єршова, В.І. Козієв, О.Г. Мороз, С.В. Овдей, М.І.Педаяс, Н.І. Скубій, О.Г. Солодухова, Л.А. Ясюкова, Т.С. Яценко та ін.

Професійна адаптація молодого вчителя – складний динамічний процес активного взаємного впливу й видозміни як учителя так і педагогічного колективу.

За дослідженнями О.Г. Солодухової, істотний вплив мають рівень відношень молодого вчителя з колегами та адміністрацією, внаслідок реалізації потреби у соціальному самоствердженні [3].

Л.Д. Єршова вказує на важливість уміння реконструювати поведінку та діяльність у сферах мотивів, досягнення цілей та ефективних інтеракцій [8].

Як відмічає О.Г. Мороз, професійна адаптація молодого вчителя – це складний процес входження вчителя в систему відносин із високою взаємністю й взаємозалежністю [9].

Розглядаючи етапи включення працівника в виробництво, виділяють первинну й вторинну адаптацію.

Первинна адаптація охоплює період первісного включення особистості (тобто вперше в її житті) у діяльність виробничого колективу, а вторинна – всі наступні зміни роботи чи професії, викликані не тільки переходом людини на нове місце роботи, в інший колектив, але також технічними, технологічними й організаційними нововведеннями в даному колективі. Адаптація як важливий період у професійній біографії вчителя – складний динамічний процес, в якому необхідно розрізняти ряд специфічних взаємопов'язаних аспектів: соціальний, соціально-психологічний, психологічний і власне професійний [3].

Деяко інший зміст у поняття „професійна адаптація вчителя” вкладають В.І. Козієв, М.І. Педаяс, розуміючи її як засвоєння системи соціальних та професійних ролей. Підкреслюючи елементи активності цього процесу, автори розглядають особливості адаптації через категорії „формування”, „оволодіння”, „самосвідомість” тощо [10; 11].

С.В. Овдей вбачає зміст адаптації в тому, що новачок робить своїми (внутрішньо необхідними) норми взаємовідношень і традицій, які утворилися у колективі. Прийняття індивідом, що адаптується, ціннісних орієнтацій колективу розглядається більшістю авторів як основний зміст адаптаційного процесу, також відзначається важливість вміння встановлювати правильні, педагогічно доцільні взаємовідношення у колективі та встановлення взаємовідношень із колегами й адміністрацією [12].

О.Г. Солодухова відзначає суперечливість адаптаційного процесу в період переходу від позиції „сприймаючого знання” до „віддаючого знання”. Його вирішення відбувається й за рахунок пристосування й за рахунок взаємопроникнення цінностей і взаємовизнання молодого вчителя й колективу [3].

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – з'ясувати сутність поняття „професійна адаптація” та розкрити особливості професійної адаптації вчителів до роботи в загальноосвітній школі.

*Основні результати дослідження.* Професійна діяльність молодого вчителя значною мірою залежить від того, наскільки успішно він увійде в шкільний колектив, прийме норми його життя, освоїть



систему внутріколективних відносин, тобто від його психологічної адаптації.

Процес входження вчорашнього студента в середовище професійної діяльності є актом взаємодії певного комплексу соціальних норм, установок, вимог та умов, які характеризують сферу цієї діяльності, з комплексом характеристик, що визначають професійний і соціально-психологічний параметри суб'єкта адаптації. Особливістю цього процесу є те, що він включає в себе як прийняття ролей та функцій персонального характеру, так і входження в структуру міжособистісних відносин. Адаптація відбувається тоді, коли професійне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості молодого педагога, слугує розкриттю його індивідуальності [13].

З метою вивчення загального рівня професійної адаптації вчителів нами було проведено опитування вчителів ЗОШ м. Хмельницького та Хмельницької області (43 респонденти), стаж педагогічної роботи яких становить від 1 до 3-х років. Для цього ми використали „Опитувальник для оцінки соціально-психологічної адаптації вчителя середньої школи” Р.Х. Ісмаїлова [14].

Результати виявилися такими (табл. 1):

**Таблиця 1**

**Рівні розвитку основних складових професійної адаптації вчителів  
(у % від загальної кількості опитаних)**

№	Складові професійної адаптації	Низький рівень адаптації	Середній рівень адаптації	Високий рівень адаптації
1.	Ставлення до навчального закладу	38,3	47,2	14,5
2.	Відносини між учителями	23,2	55,4	22,4
3.	Задоволення умовами праці	41,1	41,3	18,6
4.	Задоволення своїм становищем у колективі	31,4	51,3	18,3
5.	Ставлення до роботи	21,2	54,6	24,2
6.	Ставлення до учнів	12,7	46,8	31,5
7.	Ставлення до керівника	25,3	52,2	22,5
8.	Ставлення до колективу	29,4	57,5	13,1
9.	<b>Загальний рівень професійної адаптації</b>	<b>27,8</b>	<b>50,8</b>	<b>20,6</b>

Як видно з таблиці, в молодих учителів, які стоять на початку педагогічної діяльності, переважає середній рівень адаптації, що становить 50,8%; низький рівень притаманний 27,8% респондентам, а високий – лише 20,6% опитаних.

Разом із тим, ми виявили й проблеми, які мають місце в соціально-психологічній адаптації. Це свідчить про існування проблем соціально-психологічного характеру. Вони пов'язані з міжособистісними стосунками в колективі (31,4%), ставленням до колективу (29,4%), ставленням до навчального закладу в цілому (38,3%).

Адаптація випускників педагогічного вузу до умов самостійної навчально-виховної роботи в школі – процес тривалий і складний. Як свідчать результати нашого опитування, тут багато що залежить від мікроклімату в колективі, умов праці, задоволення своїм становищем у колективі, ставлення до навчального закладу тощо.

Практика свідчить, що молоді вчителі (випускники вузів), як правило, виявляють належний рівень теоретичної підготовки зі свого предмета, основ педагогіки, психології й методики викладання, але слабо підготовлені до організації позакласної роботи, проведення виховних заходів, виконання обов'язків класного керівника тощо.

Так, проведене нами опитування підтвердило, що більшість випускників (52,1%) вважають себе краще підготовленими до проведення навчальної роботи зі школярами, 30,4% – до виховної роботи й тільки 17,5% вважають себе добре підготовленими як до навчальної, так і до виховної роботи з учнями. Такий стан речей, на нашу думку, гальмує процес соціально-психологічної адаптації.

Для усунення виявлених проблем у процесі адаптації молодих учителів до педагогічної діяльності слід враховувати комплекс соціальних норм, установок, вимог та умов, які визначають професійний і соціально-психологічний параметри суб'єкта адаптації. Процес адаптації молодого вчителя краще відбувається тоді, коли професійне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості молодого

педагога, слугує розкриттю його індивідуальності, входження в систему внутрішкільних, міжособистісних відносин і пристосування до них.

**Висновки...** 1. Професійна адаптація представляє собою єдність адаптації індивіда до фізичних умов професійного середовища (психофізіологічний аспект), адаптація суб'єкта діяльності до професійних завдань, знаряддям праці, виконуваних операцій тощо (власне професійний аспект) і адаптації особистості до соціальних компонентів професійного середовища (соціально-психологічний аспект).

2. Професійна адаптація молодого вчителя значною мірою буде залежати від того, наскільки успішно він увійде в шкільний колектив, прийме норми його життя, освоїть систему внутріколективних відносин.

3. Запорукою професійного успіху та професійної адаптації буде усвідомлення молодим педагогом свого високого покликання, глибокого розуміння вимог, що ставляться до його особистості та систематичної активної роботи над собою.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Кулик С. М. Психологічні основи управління психологічною адаптацією вчителів : дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / С. М. Кулик. – К., 2004. – 186 с.
2. Мацкевич А. Л. Специфические характеристики субъекта общения в процессе профессиональной адаптации молодого специалиста : автореф. дис. ... на соискание науч. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / А. Л. Мацкевич. – Л., 1987. – 17 с.
3. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації : [моногр.] / О. Г. Солодухова. – Донецьк : Либідь, 1996. – 176 с.
4. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология : [учебное пособие] / Почебут Л. Г., Чикер В. А. – СПб. : Изд-во „Речь”, 2000. – 298 с.
5. Мейжис И. А. Социальная психология общественного развития : [учебное пособие] / Мейжис И. А., Почебут Л. Г. – К. : Миллениум, 2007. – Ч. II. – 404 с.
6. Туриніна О. Л. Практикум з психології : навч. посіб. / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 328 с.
7. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
8. Ершова Н. А. Творческая активность педагогической деятельности молодых учителей как фактор профессиональной адаптации : дис. ... канд психол. наук : 19.00.07 / Ершова Н. А. – М., 1987. – 204 с.
9. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / А. Г. Мороз. – К., 1983. – 430 с.
10. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / В. Н. Козиев. – Л., 1980. – 14 с.
11. Педаяс М. Н. Профессиональная адаптация учителя: организация учебного процесса / Педаяс М. Н. — Тарту : ТГУ, 1976. – Вып. V. – 147 с.
12. Овдей С. В. Проблемы социально-психологической адаптации молодых учителей : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Овдей. – Л., 1978. – 218 с.
13. Мороз О. Г. Соціально-психологічна адаптація молодого вчителя / О. Г. Мороз // Радянська школа. – 1985. – № 3. – С. 21–28.
14. Диагностика здоровья : [психологический практикум] / под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2007. – 950 с.

#### **Аннотація**

**В.П.Вовк**

#### **Особенности профессиональной адаптации молодых учителей к работе в современной школе**

*В статье раскрыты особенности профессиональной адаптации молодых учителей к работе в условиях современной школы, исследованы разные подходы к определению сущности понятия „профессиональная адаптация”, на основе проведенного опроса молодых учителей определены отдельные проблемы адаптации к педагогической деятельности и предложены пути решения этой проблемы.*

**Ключевые слова:** адаптация, профессиональная адаптация, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация, психологическая адаптация, профессиональная адаптация учителя.

#### **Summary**

**V.P.Vovk**

#### **Features of Professional Adaptation of Young Teachers to Work at Modern School**

*The features of professional adaptation of young teachers to work under the conditions of modern school are exposed in the article, different approaches to the determination of the essence of concept „professional adaptation” are examined, on the basis of the conducted questioning of young teachers some problems of adaptation to pedagogical activity are offered and the ways of decision of this problem are proposed.*

**Key words:** adaptation, professional adaptation, social adaptation, social-psychological adaptation, psychological adaptation, professional adaptation of a teacher.

Дата надходження статті:

„15” червня 2010 р.

**Потенціал образотворчого мистецтва у духовно-моральному вихованні дітей (історико-педагогічний аспект)**

На підставі аналізу історико-педагогічної літератури у статті розкрито питання використання засобів образотворчого мистецтва у духовно-моральному вихованні учнів вітчизняних початкових шкіл кінця XIX – початку XX ст., узагальнено теоретичні погляди вітчизняних просвітян на означену проблему, визначено особливості змісту навчальних програм, використання наочних, практичних, словесних методів та організаційних форм навчання образотворчого мистецтва дітей молодшого шкільного віку в досліджуваній період.

**Ключові слова:** образотворче мистецтво, художня творчість, духовно-моральне виховання.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Розвиток національної системи освіти й вітчизняної педагогічної науки відбувається в умовах докорінної перебудови усіх сфер життєдіяльності суспільства, у контексті формування сталої системи ціннісних орієнтирів духовно-морального змісту. Відповідно до наказу МОН України № 1133 від 17.12.2007 про затвердження „Основних орієнтирів виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України”, для конкретизації елементів Базового стандарту початкової освіти, з метою формування творчої особистості, забезпечення її художньо-естетичної освіченості та духовно-моральної вихованості актуальним видається осмислення й використання історико-педагогічного досвіду наповнення змісту навчально-виховного процесу культурними надбаннями попередніх поколінь.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Питанням естетичного, морального виховання дітей засобами образотворчого мистецтва присвячені дисертаційні дослідження О.М. Гавеля, Н.М. Горобець, Н.І. Кузан, В.П. Тищенко, В.В. Тушева та ін. Методологічні основи використання образотворчого та інших видів мистецтв у духовно-моральному вихованні молоді представлено у працях І.С. Волощук, В.О. Моляко, Г.П. Шевченко та ін. Однак питання теорії та практики використання потенціалу образотворчого мистецтва у духовно-моральному вихованні не були предметом окремого дослідження.

*Формулювання цілей статті...* **Метою публікації** є вивчення історико-педагогічного досвіду використання образотворчого мистецтва у духовно-моральному вихованні учнів вітчизняних початкових шкіл кінця XIX – початку XX ст.

*Вклад основного матеріалу...* Орієнтація навчально-виховного процесу на художньо-естетичний фактор як основу духовності людини цілком виправдана. Естетична домінанта, яка формується у процесі спілкування людини з мистецтвом, підпорядковує усі прояви психічної організації особистості (психічні процеси, емоції, почуття, темперамент та ін.), сприяє становленню ціннісно-змістовних елементів світогляду (моральних, релігійних та ін.), вдосконаленню досвіду та способів пізнання навколишньої дійсності (наочно-образного, предметно-асоціативного, логіко-інтуїтивного). Естетична спрямованість, уміння й навички творчої зображувальної діяльності, фантазія утворюють ядро особистості, визначають її здатність до постійного саморозвитку й морального самовдосконалення. Це забезпечує високий рівень професіоналізму в різних галузях життєдіяльності суспільства, що, у свою чергу, обумовлює прогрес людської цивілізації.

Вивчення педагогічної, методичної та мистецтвознавчої літератури дозволяє стверджувати, що образотворче мистецтво спонукає дитину молодшого шкільного віку до специфічного образного пізнання дійсності, яке проявляється в особистісному вмінні спостерігати, помічати характерні ознаки й деталі, аналізувати форму, об'єм, пропорції, колір об'єкта спостереження і водночас зберігати цілісне уявлення про нього [4, с.14]. Засобами образотворчого мистецтва у молодших школярів виховують вольові якості характеру, творчі здібності, художній смак, самостійність, ініціативність, знайомлять з особливостями художньої мови, формують естетичні почуття (відчуття краси, захоплення, милування), навички етико-оцінних суджень та культуру бачення (встановлення відношень красивого і потворного, „подобається” і „не подобається”), збагачують духовний світ дитини, організують і спрямовують її поведінку, допомагають відчутти душевну рівновагу, впевненість у власних здібностях. Образотворче мистецтво комплексно, гармонійно впливає на почуття, інтелект і волю дитини, сприяє формуванню творчої самобутньої особистості.

Орієнтири сучасної школи України на всебічний розвиток цілісної творчої особистості у процесі створення в Європі єдиного культурного й освітнього простору вимагають відродження і впровадження кращих національних та світових традицій. За таких умов значення набуває вивчення історично усталених особливостей розвитку системи освіти в Україні, досвіду вчителів, науковців.

Звернення до проблеми введення образотворчого мистецтва у коло навчальних предметів видатного українського філософа, письменника-просвітителя, поета, народного вчителя Г.С. Сковороди вказує на її

велику загальнопедагогічну значущість і важливість. Завдання виховання, на думку Г.С. Сковороди, полягає у тому, щоб, не заважаючи природі дитини, допомогти їй розкрити усі свої природжені нахили та здібності. А образотворче мистецтво є способом самопізнання, виявлення внутрішньої свободи, реалізації людського покликання. Такого рівня мистецтва можна досягти через навчання за умови дотримання основної вимоги: залучення дитини до спорідненої праці, адже „...неспорідненість вбиває творчість” [7, с. 358].

П.П. Білецький-Носенко – один із перших педагогів України, який досліджував теоретичні питання створення системи естетичного виховання. Основні погляди та ідеї щодо вивчення мистецтв у початковій школі він виклав у праці „Про смаки естетичні”. П.П. Білецький-Носенко вважав, що вчитель може розвинути у кожній дитини її природжені здібності й нахили до найвищого рівня. У своїй педагогічній практиці він прагнув сформувати в учнях розуміння прекрасного в житті, мистецтві, літературі, природі. На думку П.П. Білецького-Носенка, кожний урок і навчальний предмет має сприяти всебічному розвитку особистості дитини. Для цього необхідно утвердити в школі справедливе і гуманне ставлення до кожної особистості з боку вчителів та батьків, урахувати в навчанні індивідуальні, вікові особливості розвитку школярів, забезпечити народність виховання й практичну спрямованість навчально-виховного процесу загалом [8].

Відомий український просвітянин, учитель-практик, священик О.В. Духнович обстоював тезу про важливість поширення освіти як основи духовного життя людини. Створений ним підручник з педагогіки „Народна педагогія на користь училищ і учителів сільських” (1857) відіграв значну роль у становленні вітчизняної педагогіки й шкільної практики. Обстоюючи ідеї природовідповідності, врахування індивідуальних та вікових особливостей розвитку дітей, О.В. Духнович наголошував на необхідності всебічного розвитку учнів засобами різних навчальних дисциплін, зв'язку навчання з життям і працею. Основне призначення школи педагог вбачав у вихованні людяності і добродійності на засадах народності навчально-виховного процесу. Розглядаючи питання устрою сільських шкіл, О.В. Духнович наполягав на тому, щоб діти оволодівали реальними знаннями, якими могли б скористатися у праці на землі, для опанування певним ремеслом. Серед виховних впливів на дитину значну роль учитель О.В. Духнович надавав народним повчанням, оберегам, традиціям, естетиці побуту і щоденної праці. Ці та інші засоби дозволяли виховувати учнів у дусі християнської моралі, прищеплювати повагу й шанобливе ставлення до праці та її результатів, формувати глибокі громадянські почуття, розвивати художній смак [8].

М.І. Пирогов, видатний громадський, педагогічний діяч, реформатор шкільної освіти другої половини ХІХ ст., цінитель живопису, виховний ідеал вбачав у розвитку душевної ширості дитини, формуванні стійких переконань. Педагог-гуманіст закликав вчителів розуміти світ дитячої душі, вчитися співпереживати й радіти зі своїми вихованцями. У статті „Школа і життя” М.І. Пирогов переконливо довів необхідність забезпечення тісного зв'язку навчання з життям через постійний і всебічний розвиток кожної особистості, виявлення й удосконалення її природжених нахилів, зокрема художньо-творчих [8].

У процес становлення образотворчого мистецтва як навчального предмета вагомий внесок зробив відомий український поет і художник, педагог-гуманіст Т.Г. Шевченко. На підставі аналізу літературної та педагогічної спадщини Т.Г. Шевченка можна зробити висновок, що освітній ідеал він вбачав у всебічно розвиненій особистості, зокрема в художньо-естетичному відношенні. Митець вважав, що процес навчання необхідно спрямовувати на розвиток здібностей дитини, формування у неї таких умінь та навичок, які згодом дозволили б зробити життя більш змістовним. За Т.Г. Шевченком, формування особистості дитини залежить від трьох важливих факторів: 1) здібності та звички, набуті у ранньому дитинстві; 2) система виховних впливів навчального закладу; 3) вплив соціального середовища, яке оточує вихованця. Усі ці фактори мають ґрунтуватися на єдності науки і мистецтва. Т.Г. Шевченко закликав педагогів не спрощувати висновків науки і не знижувати рівня мистецтва, адже художні засоби зміцнюють засвоєння надбань наук, якщо стоять на її рівні. Тобто, дидактичне значення образотворчого мистецтва необхідно оцінювати з огляду на те, в якій мірі воно віддзеркалює і допомагає краще усвідомити наукові факти. Т.Г. Шевченко у своїх педагогічних роздумах наголошував на необхідності вивчення основ образотворчого мистецтва, введення малювання у коло навчальних предметів: „...Учись, учись малювати, ця наука ніякій науці не завадить...” [10, с. 377]. Задуманий і розпочатий педагогом-художником випуск ілюстрованого альманаху „Живописна Україна” (1844) мав своїм завданням надати читачам систематизовані наукові знання з історії, географії, природознавства країни і водночас сприяти розвитку художнього смаку, формуванню розуміння малюнка як засобу вираження думки, бо мистецтво облагороджує людину, наповнює її життя глибоким змістом.

Відомий педагог, вчений, корифей світової та вітчизняної педагогіки К.Д. Ушинський вважав, що систематичне навчання малювання необхідно починати, коли дитині виповнюється сім років, адже для неї це – не тільки приємне, цікаве заняття, але й ефективний засіб розвитку мислення, емоційно-чуттєвої сфери, самовдосконалення. На думку педагога, „...початкове навчання відкривається не одним,

а кількома предметами: наочним навчанням, письмом, малюванням, дитячою роботою, читанням, лічбою, біблійними оповіданнями, співом та гімнастикою, – які змінюються одне одним і підтримують у дитині тілесну й душевну бадьорість та веселість” [9, т. 2, с. 394]. Критикуючи реальне становище вивчення теорії та методики викладання малювання у вітчизняній педагогічній науці і практиці, К.Д. Ушинський закликав вчених-педагогів та вчителів-практиків до детальної розробки питань викладання даного предмета у початкових школах. У „Рідному слові” (2 ч. 1864, 3-я ч. 1870) вчений запропонував „Картинки для малювання по квадратах”. Цей прийом у поєднанні з малюванням з натури К.Д. Ушинський рекомендував використовувати у процесі навчання дітей малювання і краснопису [там само].

Визначний український філософ, педагог і письменник П.Д. Юркевич розглядав проблеми становлення світогляду людини, наголошував на необхідності розробки завдань християнської педагогіки. На думку П.Д. Юркевича, дітей потрібно виховувати так, щоб вони стали честю й гордістю своїх батьків. А це можливо лише за умови, коли процес пізнання спиратиметься на емоційно-почуттєві враження, знання сприйматимуться і розумом, і серцем. П.Д. Юркевич схвально ставився до розширення кола навчальних предметів у початкових школах засобом введення вивчення малювання та інших мистецтв, бо формування витонченого художнього смаку, розуміння малюнка як засобу вираження думки, використання образотворчого мистецтва в усіх сферах життєдіяльності людини сприяє становленню духовності, утвердженню істинної гармонії краси і добра в суспільстві [8].

Чільне місце в історії української педагогіки посідає Л.І. Глібов, всесвітньовідомий байкар, просвітитель-демократ. Він був одним із перших ініціаторів освітлення у пресі кращих здобутків світової педагогічної науки і практики. Педагогічна діяльність Л.І. Глібова здійснювалася здебільшого в недільних школах. Тому значне місце в його педагогічній творчості мала проблема організації позакласного навчання, функціонування позашкільних навчально-виховних закладів для дітей, де б фахівці, високоосвічені й талановиті вчителі здійснювали художньо-естетичне і морально-духовне виховання молодших підлітків [8].

Відомий російський педагогічний і громадський діяч, письменник М.Х. Вессель висловлював думку про необхідність формування особистості дитини засобами різних видів мистецтв. На думку вченого, тільки людина, яка спілкується з мистецтвом, спроможна усвідомлювати гармонію краси і добра. Мистецтво навіть здатне викоринити аморальні вади та негативні якості характеру, які проявляються вже у дитинстві. Тому для посилення виховних засобів народної школи М.Х. Вессель рекомендував широко запроваджувати у практику початкових шкіл предмети естетичної спрямованості, зокрема малювання [3].

Визначний педагогічний громадський діяч, історик М.П. Драгоманов досліджував питання розвитку вітчизняної школи на різних етапах національно-політичного життя українського народу. Свої педагогічні погляди він розкрив у працях: „Народні школи на Україні, серед життя і письменства в Росії” (1877), „Чудацькі думки про українську національну справу” (1891) та ін. Педагог переконливо доводив, що за часів існування Київської Русі український народ мав високий рівень культурного й естетичного розвитку. Але політика російського імперіалізму призвела до занепаду української національної школи, знищення культурних надбань народу. Майбутню освіту він вбачав у відродженні мережі початкових шкіл для широких верств населення, навчально-виховний процес у яких ґрунтувався б на принципах народності виховання, етнізації змісту навчального матеріалу, засвоєнні духовної, культурної і мистецької спадщини українського та інших народів світу. Залучення дітей до вивчення українського фольклору, декоративно-прикладного та інших видів мистецтв, на думку М.П. Драгоманова, сприяє формуванню високої моральності, відчуття нерозривної єдності з рідною землею, любові до Вітчизни [8].

Російський педагог-демократ, дослідник проблем експериментальної педагогіки початку ХХ ст., В.П. Вахтеров підтримував спроби педагогів використовувати образотворче мистецтво як ефективний засіб контролю над засвоєнням та усвідомленням учнями навчального матеріалу: „Змусьте намалювати квітку, клітину, серце учня, який жваво відповідає урок, і ви відразу дізнаєтесь, чи бачив він те, про що говорить” [1, с. 273].

Педагогічні здобутки, творчі досягнення на теренах народної освіти українського вчителя Т.Г. Лубенця зосереджені навколо проблем теорії та методики початкового навчання. Ідеї гуманізму, народності у вихованні освітлено в педагогічних працях, методичних посібниках, підручниках для початкової школи: „Педагогічні бесіди” (1908–1913), „Про наочне викладання” (1911), „Грамматика”, „Читанка” (1833) та ін. Розглядаючи коло питань естетичного виховання і художньої освіти, Т.Г. Лубенець акцентував увагу вчителів на забезпеченні систематичності й послідовності у використанні виховних і навчальних методів, залученні учнів до активних спостережень, милування красою та довершеністю природи, результатів праці. Усе це сприяє формуванню дбайливого ставлення до навколишньої дійсності, возвеличує людину [8].

Проблеми національної освіти і виховання, розвитку української педагогічної культури, історії школи, народної педагогіки, визначення мети, змісту й методів навчання і виховання досліджував відомий український поет, історик, педагог, теоретик літератури і мистецтва І.Я. Франко. У педагогічних працях „Народне шкільництво в Галичині” (1880), „Наші народні школи та їх потреби” (1892) та ін. учений обстоював необхідність розвитку української національної школи, розробляв ідеї інтернаціонального виховання. Аналіз педагогічної спадщини І.Я. Франка дає підстави стверджувати, що провідним завданням навчально-виховного процесу має стати формування українця, визначними якостями особистості якого є свідомий патріотизм, глибока християнська моральність, висока освіченість і професіоналізм, фізична й естетична досконалість. Розкриваючи теоретичні питання психології творчості, І.Я. Франко відзначав, що вирішальними для формування особистості є: розвиток обдарованості дитини, повага її особистості, врахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей характеру. Критикуючи існуючу в Україні другої половини XIX ст. систему початкової освіти, І.Я. Франко наголошував на тому, що засвоєння загальнолюдських цінностей та основ наук має відбуватися через опанування здобутків національної культури рідного краю, мистецької спадщини співвітчизників [8].

Проблеми створення національної системи освіти, розвитку педагогіки як соціальної науки досліджувала педагог, психолог, історик, мистецтвознавець С.Ф. Русова. Основні педагогічні роздуми вченого детально викладено у працях: „Націоналізація школи” (1917), „Нова школа” (1917), „Єдина діяльна (трудова) школа” (1923), „Дидактика” (1925) та ін. Аналізуючи процеси дитячої праці та художньої творчості як прояву особистісних якостей характеру, педагог вказував на тісний зв'язок естетичного, морального і соціального у вихованні особистості молодшого школяра. Загальновідомо, для кожного те має естетичну привабливість, що говорить до внутрішнього, глибоко природного чи зовні розвиненого почуття первинної краси. А краса завжди пов'язана з добром. Дитина виявляє своє мистецтво в іграх та праці. Ця мистецька діяльність супроводжується відчуттям приємного, насолоди. Саме малювання як творча приємна праця допомагає сформувати в дитини нахил до справжньої праці, поважного ставлення до її результатів. Розглядаючи дитячі малюнки як певну цінність для психологічних спостережень, С.Ф. Русова відмічала, що образотворче мистецтво розвиває творчі здібності дитини. Обстоюючи ідеї природовідповідності на засадах вільного виховання, педагог рекомендувала учителям якомога довше не втручатися у процес дитячого малювання. І тільки згодом, коли дитина усвідомлюватиме власну здібність до творчої ініціативи, уміння наслідувати, радила читати молодшим школярам короткотривалі лекції про малювання з натури [8]. Відомий педагогічний діяч, мистецтвознавець С.Ф. Русова вважала, що в дитині живе малий митець. Слухаючи казку чи розповідь учителя, дитина все забуває і в глибинах своєї душі утворює власний чарівний світ, де кожна мрія може здійснитися, де панує краса і затишок. Тому важливо, на думку педагога, створити таку атмосферу навчальної діяльності, коли діти відчуватимуть внутрішню потребу мислити і „говорити” мовою мистецтва [8]. Практично принцип надання естетичної спрямованості навчання й виховання учнів реалізувався через використання наочних засобів навчання (картин, малюнків, виробів), милування красою природи під час проведення прогулянок із загальноосвітньою метою, залучення школярів до художнього оформлення інтер'єру шкільних і домашніх приміщень, запровадження оздоблювального малювання як методу навчання. Але варто зауважити, що реалізація даного принципу великою мірою залежала від якості матеріально-технічного устаткування шкіл та рівня фахової підготовки й особистісних якостей учителів.

К.М. Вентцель пропагував ідеї розвитку дитини шляхом залучення її до самостійної творчості. Він ініціював створення навчально-виховного закладу „Дім вільної дитини” (1906–1909 рр., м. Москва), невеликої педагогічної спільноти вчителів, учнів та їхніх батьків, де створювалися необхідні умови для самостійного навчання, праці, творчості. У Домі вільної дитини вагоме значення мали вільні заняття дітей мистецтвом. К.М. Вентцель був переконаний, що образотворче мистецтво взаємопов'язане з життям дитини, її душевним станом, з тими образами, котрі природно й мимовільно виникають в її уяві. Прибічник теорії біогенетизму, К.М. Вентцель закликав бачити в дитині маленького, але справжнього художника. Тому у процесі навчання малювання, на думку педагога, вчитель виконує здебільшого роль митця, співучасника в художньо-творчому процесі. А для цього необхідно добре володіти прийомами образотворення, вміти користуватися художньо-виразними засобами, прагнути до гармонії та естетичної довершеності. К.М. Вентцель пропагував застосування міжгалузевої інтеграції як засобу забезпечення гармонійного розвитку дитини. Зокрема у Домі вільної дитини образотворче мистецтво розглядалося практично в єдності з виробничою й суспільно корисною працею, навчанням інших предметів (ілюстрування граматичних правил, математичних задач, виконання графічних робіт). В організації навчання образотворчого мистецтва К.М. Вентцель надавав перевагу вільним заняттям, коли діти самостійно обирають тему, художні матеріали й техніку виконання творчої роботи. Саме за умови такої самостійної, довільної, здебільшого індивідуальної роботи, вчитель має змогу вивчати дитячу

індивідуальність як у процесі самостійної творчої діяльності, так і за результатами роботи – малюнками та виробами [2].

Відомий український педагог, засновник нової української школи на засадах гуманізму і демократизму, представник просвітницьких кіл на Слобожанщині кінця XIX – початку XX ст. Б.Д. Грінченко у педагогічних працях „Якої нам треба школи” (1912), „Народні вчителі і українська школа” (1906), чисельних літературних творах та педагогічних статтях обстоював утвердження необхідності функціонування народної школи й забезпечення національного виховання. Він вважав, що основоположними у процесі відродження української національної культури є: відновлення навчання рідною мовою, забезпечення реалізації принципу природовідповідності, використання у навчанні глибокої міжгалузевої інтеграції. Національне виховання в початковій школі, на думку Б.Д. Грінченка, має ґрунтуватися на вивченні культурної спадщини свого народу. У сільських школах обов’язково має здійснюватися робота щодо вивчення традиційних ремесел, розвитку декоративно-прикладного мистецтва в рідному краї. З метою інтелектуального розвитку школярів, підготовки їх до практичної життєдіяльності Б.Д. Грінченко радив з самого початку навчання формувати в них навички художньо-естетичного оформлення учнівських робіт, розуміти твори образотворчого мистецтва [8].

На початку XX ст. досить широко розроблялися питання психології дитячої художньої творчості, обдарованості, виявлення особистісних якостей характеру в дитячих малюнках. У зазначений період з’явилися праці російських вчених, присвячені малюнкам як засобу вивчення особливостей дитячої психології: В.М. Бехтерев „Першопочаткова генеза дитячих малюнків в об’єктивному вивченні” (1910), Ю.П. Болдирев „Малюнки дитини як матеріал для її вивчення” (1913), М. Рибніков „Дитячі малюнки та їхнє психологічне і педагогічне значення” (1913) та ін.

Ф.І. Шміт, один із перших дослідників дитячої творчості, автор роботи „Чому і навіщо діти малюють?” (1920), порівнюючи розвиток дитячої творчості зі становленням світового мистецтва, вказував на вагомє значення образотворчого мистецтва у формуванні творчої особистості дитини молодшого шкільного віку. За його ініціативи на початку XX ст. в м. Харкові було створено музей дитячої творчості, згодом у Києві – кабінет творчості при Всеукраїнській Академії наук. Мета його досліджень – виявлення закономірностей розвитку дитячої художньої творчості, особливостей формування творчої особистості дитини у процесі навчання образотворчого мистецтва. У трактуванні цих питань учений обстоював ідеалістичні позиції, стверджуючи, що дитина відтворює не дійсність, а образи своєї фантазії. Тому першочерговим завданням учителів і вихователів мало стати збагачення внутрішнього світу учнів, розвиток їхньої спостережливості, уяви, фантазії [11].

Аналіз маловідомої педагогічної й методичної літератури (довідей на засіданнях шкільних комітетів, методичних посібників та публікацій у педагогічних журналах) підтвердив, що наприкінці XIX – початку XX ст. дидактичну сутність малювання як навчального предмета трактували недостатньо вичерпно. Зокрема в ньому вбачали: спосіб поглибленого пізнання дитиною навколишнього світу; засіб загального розвитку учнів, удосконалення його розумових здібностей, формування навичок свідомого сприймання, цілеспрямованого спостереження, уважності, розвитку психічних процесів; складовий чинник художньо-естетичного, морально-духовного виховання особистості молодшого школяра (формування культури зорового сприймання, виховання художнього смаку, розвитку емоційно-почуттєвої сфери); шлях виявлення художньої обдарованості, розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці; засіб формування системи знань, умінь, навичок грамотно відображувати навколишню дійсність у зорових образах; спосіб підготовки дитини до майбутньої практичної діяльності, оволодіння основами певного ремесла, професії; елемент організації наочного навчання інших дисциплін.

В одній з ґрунтовних педагогічних праць досліджуваного періоду відомого вченого, методиста П. Роцина зазначалося: „Завдання початкової елементарної освіти полягає у повідомленні учням найкоротшим шляхом і найбільш виховуючих душевних силі способом різноманітних знань і умінь, практичних навичок, які полегшать людині подальшу самоосвіту і накопичення інших корисних знань” [6, с. 75]. На думку вченого, проведення занять з образотворчого мистецтва і креслення у початковій школі обумовлене практичною корисністю даного навчального предмета для оволодіння основами ремесел з метою прогресу в галузі промисловості та сільського господарства, окраси буденного життя. До того ж малювання як навчальний предмет допомагає забезпечити наочність і точність сприймання основних понять інших дисциплін. Визначаючи дидактичні цілі образотворчого мистецтва у початковій школі, П. Роцин акцентував увагу на необхідності розвитку почуття витонченого, вдосконаленні художньо-графічних умінь та навичок, забезпеченні точного розуміння масштабу, плану, креслення, підготовки до опанування основами певного ремесла [там само].

Спираючись на дослідження й результати педагогічних пошуків визначних педагогів, громадських діячів, мистецтвознавців другої половини XIX – початку XX ст., зазначимо, що навчання образотворчого мистецтва учнів початкових шкіл мало здійснюватися згідно із такими закономірностями: успішність навчально-виховного процесу залежить, передусім, від урахування національних, культурних здобутків попередніх поколінь; цілісний вплив адекватних визначеній меті навчання методів, засобів,

організаційних форм забезпечує розвиток передбачуваних особистісних якостей характеру кожного учня (дисциплінованість, духовність, моральність, працьовитість, прагнення до витонченої краси і гармонії); специфіка образотворчого мистецтва як навчального предмета, а саме: практична спрямованість змісту навчального матеріалу, проникнення його в інші галузі знань, естетика уживаних методів та засобів навчання, сприяє підготовці людини до майбутньої практичної діяльності, оволодіння ремеслом.

Ці закономірності повною мірою було реалізовано у практиці першої в Україні приватної школи малювання, яку було відкрито 1869 р. в місті Харкові художницею М.Д. Раєвською-Івановою. Метою цього навчального закладу було визначено так: „Поширювати художню освіту, давати засоби для життя своїм учням” [5, арк. 2]. Школа малювання М.Д. Раєвської-Іванової здійснювала добротворчу діяльність на користь народу, популяризувала мистецтво серед широких верств населення. Окрім теоретичних занять, учні відвідували клас декоративного живопису, виконували практичні роботи (виготовлення вітальних листівок, розпис горщиків для квітів, посуду, малювання ікон, копіювання з картин відомих художників), які мали великий виховний вплив. Школа мала чотири відділення, одне з яких було підготовчим. Малювання викладали за авторською програмою, розробленою М.Д. Раєвською-Івановою. У школі щорічно здобували художню освіту до 50 учнів.

Установлено, що авторські програми вчителів-практиків шкіл досліджуваного періоду характеризувалися спрямованістю навчального процесу на духовно-моральне, естетичне виховання кожної особистості. Творчим, нестандартним підходом до визначення й конкретизації змісту навчального матеріалу відзначалися авторські програми З. Кіпріянової, М.Д. Раєвської-Іванової.

Аналіз архівних матеріалів, історико-педагогічної і мистецтвознавчої літератури довів, що в образотворчому мистецтві як навчальному предметі наприкінці XIX – початку XX ст. вбачали: 1) елемент художньо-естетичного і духовно-морального зростання дитини; 2) спосіб підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності, ознайомлення з основами певних ремесел; 3) засіб забезпечення наочного навчання інших дисциплін (читання, красномислу, природознавства, краєзнавства, історії та ін.).

Показовим вважаємо той факт, що розгляд картин, панорам як наочний метод навчання малювання застосовували у початкових школах кінця XIX – початку XX ст. з метою розвитку витонченого художнього смаку, етики оцінних суджень під час уроків та прогулянок із загальноосвітньою метою. Інколи на уроках проводили кількахвилинні „тихі споглядання мистецтв”. Дидактичне значення цього методу полягало в забезпеченні духовно-морального зростання учнів, урізноманітненні видів роботи вчителя з кількома різними відділеннями (класами). Зміст зображень, які демонструвалися учням на уроках малювання, мав сприяти розвитку моралі, духовності, витончених естетичних почуттів.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розробок у цьому напрямі...* Освітянська позиція Г.С. Сковороди, теоретичні напрацювання П.П. Білецького-Носенка, М.П. Драгоманова, М.І. Пирогова, С.Ф. Русової, К.Д. Ушинського, Т.Г. Шевченка та ін. вказують на вагомe значення образотворчого мистецтва у формуванні особистості учня, духовно-моральному вихованні. Наприкінці XIX ст. покликання школи вбачалося в розвитку духовності та вихованні стійких моральних якостей характеру в учнів відповідно до релігійних канонів. Основним засобом досягнення такої мети вважалося художнє слово вчителя, зміст дидактичного матеріалу, використовуваних методів, засобів, організаційних форм навчання. Серед духовно-моральних рис характеру першочергового значення надавали дисциплінованості, моральності, працьовитості, прагненню до витонченої краси і гармонії. Авторські програми вчителів шкіл досліджуваного періоду характеризувалися спрямованістю навчального процесу на моральне, естетичне виховання кожної особистості. Творчим, нестандартним підходом до визначення й конкретизації змісту навчального матеріалу відзначалися авторські програми З. Кіпріянової, М.Д. Раєвської-Іванової.

Подальшого вивчення й ґрунтовної розробки потребують питання підготовки вчителів початкових класів до викладання образотворчого мистецтва на педагогічних курсах, поширених в Україні наприкінці XIX – початку XX ст.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. – М. : Педагогика, 1987. – 400 с.
2. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей / К. Н. Вентцель / под ред. И. Горбунова-Посадова. – М. : Тип.-Лит. Т-ва И. Н. Кушнарева и К<sup>о</sup>, 1910. – Вып. XXXVII – 110 с.
3. Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России в XIX веке / Н. Х. Вессель. – М. : Изд-во МП РСФСР, 1959. – 320 с.
4. Киприянова З. Художественное образование в школе и новые приемы его преподавания / З. Киприянова. – С-Пб. : Тип. М. А. Александрова, 1908. – 35 с.
5. Отчетъ школы Раевской за 1880–1881 уч. г. – ДАХО, ф. 45, оп. 1, спр. 888, 6 арк.
6. Очеркъ главнейшихъ практическихъ положеній педагогіки, дидактики и методики, примененной къ учебнымъ предметамъ начального образования / сост. П. Рошинъ.– 10-е изд. – М. : Изд-во маг. „Сотрудники школы” А. К. Залесской, 1900.– 196 с.



7. Сковорода Г. Твори в двох томах / Г. Сковорода. – К. : АН УРСР, 1961.– Т. 1 : Проповіді. Діалоги. Трактати. Притчі. – С. 316–371.
8. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : [навч. посіб.] / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 625 с.; Кн. 2. – 552 с.
9. Ушинський К. Д. Твори в шести томах.– К. : Радянська школа, 1954. – Т. 2 : Педагогічні статті та матеріали до „Детского мира” та „Родного слова”.– 559 с. ; Т. 3 : Детский мир. Родное слово.– 799 с.
10. Шевченко Т. Г. Близнецы / Т. Г. Шевченко / Повна збірка творів в трьох томах. – К. : Держ. вид-во худ. л-ри, 1949.– Т. II : Повісті. – С. 297–405.
11. Шмит Ф. И. Искусство как предмет обучения / Ф. И. Шмит. – Харьков : Тип. Наркомпрос, 1923.– 63 с.

**Аннотація**

**В.В.Ворожбит**

**Потенциал изобразительного искусства в духовно-нравственном воспитании детей (историко-педагогический аспект)**

*На основании анализа историко-педагогической литературы в статье раскрыт вопрос использования средств изобразительного искусства в духовно-нравственном воспитании учащихся начальных школ конца XIX – начала XX ст., обобщены теоретические взгляды отечественных педагогов, выделены особенности содержания учебных программ, использования средств изобразительного искусства детей младшего школьного возраста в исследуемый период.*

**Ключевые слова:** *изобразительное искусство, художественное творчество, духовно-нравственное воспитание.*

**Summary**

**V.V.Vorozhbit**

**Fine Arts Potential in Spiritual and Moral Education of Children (Historical and Pedagogical Aspect)**

*Based on analysis of historical and educational literature and archival materials, in the article there was discussed a question of using fine arts means in spiritual and moral education of elementary school pupils at the end of 19<sup>th</sup> –beginning of the 20<sup>th</sup> century. Theoretical points of view of native teachers were generalized, moreover peculiarities in the syllabi content, fine arts means usage of primary school age children in the experimental period were distinguished in the article.*

**Key words:** *fine arts, artwork, spiritual and moral education.*

Дата надходження статті:

„17” вересня 2010 р.

УДК 371:378.11

**О.М.ГАЛУС,**

*доктор педагогічних наук, доцент  
(м.Хмельницький)*

**Наукові підходи та закономірності педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі**

*У статті автором здійснено аналіз наукових підходів та закономірностей педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі.*

**Ключові слова:** *педагогічне управління, наукові підходи, закономірності, освітні процеси.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Під педагогічним управлінням освітніми процесами в системі ступеневої освіти розуміють сукупність цілеспрямованих дій (операцій) суб'єктів педагогічного управління з метою розвитку освітніх якостей (здібностей, пізнавальних інтересів, позитивної мотивації тощо) студентів до навчання і нових умов життєдіяльності на I-IV ОКР, які є підґрунтям їх успішного професійного становлення у ВНЗ та професійної й особистісної самореалізації у майбутньому. Ефективність педагогічного управління освітніми процесами залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами. Управлінські впливи повинні спрямовуватися на запобігання та усунення дезадаптаційних явищ у процесі навчання та професійного становлення майбутніх фахівців. З метою забезпечення цілеспрямованих ефективних управлінських впливів на освітні процеси необхідно дотримуватися наукових підходів та закономірностей.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Наукові підходи та закономірності педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі проаналізовано у працях вітчизняних і зарубіжних учених (В.І.Маслов, В.П.Драгун, В.В.Шаркунова [2]; Ю.А.Конаржевський [1]; О.А.Орлов [3]; В.С.Пікельна [4]; Ф.І.Хміль [5]; С.М.Хриков [6] та ін.).

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є аналіз наукових підходів та закономірностей педагогічного управління освітніми процесами у ступеневому вищому навчальному закладі.

*Виклад основного матеріалу...* Під науковими засадами досліджуваної проблеми розуміємо теоретично обґрунтовані та об'єктивно зумовлені мету, завдання, закономірності, принципи, функції, структуру, зміст та методичне забезпечення педагогічного управління освітніми процесами у системі

ступеневої освіти. При розгляді особливостей педагогічного управління освітніми процесами найбільше акцентують увагу на таких *підходах*:

- конкретно-історичний – передбачає аналіз педагогічного управління з точки зору його виникнення, етапів розвитку, сучасного і майбутнього стану;
- системно-структурний – дозволяє виокремлювати певні системотвірні властивості, що об'єднує елементи системи роботи ВНЗ з педагогічного управління освітніми процесами в єдине ціле, в систему зв'язків, в структуру; враховуються зв'язки і відносини із середовищем;
- комплексний – уможливорює врахування всіх складових педагогічного управління; реалізація цього підходу означає необхідність розвитку міждисциплінарних зв'язків, використання при аналізі освітніх процесів знань з інших наук (педагогіки, психології, соціології, філософії, економіки, медицини, біології тощо);
- аспектний – дає можливість аналізувати педагогічне управління з точки зору його окремих аспектів (науково-концептуального, змістового, технологічного), які є актуальними, значимими на певному етапі або ситуації;
- взаємодії – відображає прямі зв'язки (вплив), зворотні (опосередковані) зв'язки (одержання інформації), субординаційні (вертикальні зв'язки), координаційні (горизонтальні зв'язки) у процесі педагогічного управління освітніми процесами;
- цільовий – характеризує єдність цілей освітнього закладу і особистості через процес педагогічного управління; цілі педагогічного управління процесами у ВНЗ є об'єктивними, тому що зумовлені об'єктивними законами функціонування закладу як складної системи.

Розгляд різноманітних підходів до визначення закономірностей дає змогу зазначити, що суттєво важливо для такої соціальної системи як ВНЗ розкриття зв'язків в результаті проходження певних процесів у закладі, які динамічно змінюються у просторі і часі. Це потребує встановлення зв'язків між внутрішніми процесами з одного боку та внутрішніми і зовнішніми процесами – з іншого. У процесі педагогічного управління навчальним закладом слід враховувати певні закономірності. Під закономірностями управління навчальним закладом Є.М.Хриков розуміє „стійкі залежності, зв'язки між процесом управління і зовнішніми щодо нього суспільними процесами й умовами, між компонентами процесу управління та навчально-виховного процесу, між компонентами процесу управління” [6, с.363]. Аналіз літературних джерел дозволяє встановити певні групи закономірностей процесу управління, у т.ч. ВНЗ, де учені намагалися виявити сутнісні внутрішні (зовнішні) зв'язки управлінської системи (Ю.А.Конаржевський [1]; В.І.Маслов, В.П.Драгун, В.В.Шаркунова [2]; О.А.Орлов [3]; В.С.Пікельна [4]; Ф.І.Хміль [5]; Є.М.Хриков [6]).

Одним із перших, хто намагався виявити закономірності управлінського процесу і керівництва школою, був Ю.А.Конаржевський. Учений виділив такі закономірності: наукове управління може бути забезпеченим за умови високого аналітичного рівня; чим вищий рівень доцільності управління, тим ефективніший результат; чим вищий рівень неперервності управлінського впливу, тим вагоміша ефективність результатів; чим стабільніший ритм управління, тим вища організованість управлінської системи; взаємозв'язане і узгоджене функціонування системи в цьому забезпечується додержанням найвищих пропорцій у діяльності і структурі керуючої і керованої підсистем [1].

В.І.Маслов, В.П.Драгун, В.В.Шаркунова сформулювали такі закономірності управління закладом: прогнозованості керівництва навчальними закладами (від повноти обліку впливу зовнішнього середовища і якості прогнозування необхідних для цього змін залежить ефективність керівництва, рівень стійкості функціонування всієї системи загалом); відповідності стилю і технології керівництва навчальними закладами загальнодержавному механізму; взаємовпливу керуючої та керованої підсистем (за вирішальної ролі першої); залежності компетентності керівництва і результатів управління; оптимального співвідношення стратегічного і оперативно-регулятивного керівництва (ефективність керівництва залежить від оптимальності співвідношення, своєчасного розв'язання стратегічних і оперативно-організаційних завдань, пов'язаних із функціонуванням навчального закладу); залежності ефективності керівництва системою від розвитку творчого потенціалу складу викладачів і студентів; залежності ефективності і професіоналізму менеджерів; оптимального співвідношення цілеспрямованих впливів підсистем управління, самоорганізації і саморегулювання; плановості і конкретного моделювання; відповідності структури управління її призначенню; зворотного зв'язку [2].

О.А.Орлов визначив закономірності управління навчально-виховною роботою закладу: чим вищий рівень соціально-економічного розвитку суспільства, тим вищі вимоги до ефективного управління цілісним педагогічним процесом; ефективність функціонування систем управління залежить від рівня структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом і об'єктом управління; ефективність управління навчанням визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов, за яких відбувається управлінський процес; найвища ефективність управління й розвитку тих, хто навчається, досягається, якщо суб'єкти управління спираються на систему постійно повторюваних замкнених циклів; від рівня забезпеченості суб'єкта управління інформацією залежить ефективність управління і функціонування

системи навчання; якщо структура суб'єкта управління детермінована, підвищується якість керованого процесу; зміст і методи управління навчанням зумовлені змістом і методами соціального управління; чим вищий рівень професійної компетентності керівників, тим ефективніше управління [3].

В.С.Пікельна, формулюючи закономірності управлінської діяльності, виділяє зв'язки у трьох площинах функціонування навчального закладу (зовнішньому, проміжному, внутрішньому): закономірність єдності управління навчальними закладами; закономірність центраума і децентраума; закономірність взаємодії керівної і керованої систем для спільних функцій керівництва, спрямованих на кінцевий результат [4].

Ф.І.Хміль виділив загальні закономірності управління з позицій менеджменту: відповідність організації і управління стану розвитку суспільства; диверсифікація виробництва і управління; співвідносність керуючої і керованої підсистем; децентралізація і демократизація управління; визначальна роль людського чинника у виробництві і управлінні [5].

Є.М.Хриков сформував закономірності управління навчальним закладом на основі аналізу суперечностей та невикористаних резервів. Ефективність управління залежить від: ступеня врахування особливостей середовища, що впливає на навчальний заклад; забезпечення максимально можливого рівня реалізації умов, що створює держава для функціонування навчального закладу; рівня взаємовизначення керуючої та керованої підсистем; повноти використання наукових положень, що створюють основу управлінської діяльності; оптимальності співвідношення оперативно-поточних та стратегічних завдань; забезпечення єдності й цілісності всіх груп умов, що необхідні для реалізації мети навчального закладу; повноти реалізації творчого потенціалу педагогічної праці; рівня професіоналізму особистості й діяльності керівників; оптимальності співвідношення цілеспрямованих управлінських впливів, самоорганізації й саморегулювання; здійснення управління на основі науково обґрунтованого плану роботи; повноти реалізації науково спланованого змісту діяльності в будь-якому управлінському циклі структури управління; забезпеченості достатньою інформацією про реалізацію управлінських рішень, прийнятих у будь-якому управлінському циклі; повноти забезпечення рівня необхідної різноманітності підсистем навчального закладу; забезпеченням цілісності всіх функцій управління в кожному з управлінських циклів [6].

Розгляд різноманітних підходів до визначення закономірностей дає змогу зазначити, що суттєво важливо для такої соціальної системи як ВНЗ, розкриття зв'язків в результаті проходження певних процесів у закладі, які динамічно змінюються у просторі і часі. Це потребує встановлення зв'язків між внутрішніми процесами, з одного боку, та внутрішніми і зовнішніми процесами – з іншого.

На нашу думку, ефективність педагогічного управління освітніми процесами в системі ступеневої освіти забезпечується за умов дотримання таких *закономірностей педагогічного управління*:

- всебічності та повноти використання наукових положень, що створюють основу педагогічної управлінської діяльності, високого аналітичного рівня вивчення процесу в концептуальному, змістовому і технологічному аспектах (наявність науково обґрунтованої програми; повнота реалізації науково спланованого змісту);

- єдності цілей ВНЗ з цілями педагогічного управління освітніми процесами;

- неперервності педагогічного управлінського впливу на освітні процеси (створення суб'єктами управління постійно повторюваних замкнених циклів; забезпечення цілісності всіх функцій управління у кожному управлінському циклі тощо);

- прогнозованості керівництва ВНЗ (повнота врахування впливу зовнішнього середовища і якості прогнозування необхідних для цього змін в педагогічному управлінні освітніми процесами);

- взаємодії керуючої та керованої підсистем (наявність ефективних структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом і об'єктом педагогічного управління; оптимальне співвідношення цілеспрямованих впливів підсистем управління, самоорганізації і саморегулювання тощо);

- визначальної ролі людського чинника в педагогічному управлінні освітніми процесами (компетентність та відповідальність за результати управління керівництва ВНЗ; розвиток творчого потенціалу викладачів і студентів);

- поєднання централізму із ініціативою ВНЗ, децентралізації та демократизації педагогічного управління (поєднання варіативної та інваріантної частин підготовки фахівців у будь-якому управлінському циклі, встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків у керівництві освітніми процесами);

- оптимального співвідношення об'єктивно необхідних стратегічних і оперативно-поточних завдань педагогічного управління освітніми процесами;

- забезпеченості суб'єкта педагогічного управління інформацією, наявності достатньо постійного інформаційного зворотного зв'язку (врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, за яких відбувається управлінський процес).

*Висновки...* Таким чином, ефективність педагогічного управління освітніми процесами в системі ступеневої освіти забезпечується за умов дотримання наукових підходів та закономірностей педагогічного управління.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Юрий Анатольевич Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
2. Маслов В. И. Теоретичні основи педагогічного менеджменту : навч. посіб. [для працівників освіти] / В. И. Маслов, В. П. Драгун, В. В. Шаркунова. – К. : УПКККО, 1996. – 87 с.
3. Орлов А. А. Научные основы управления общеобразовательной школой : учеб. пособ. / Александр Андреевич Орлов. – М. : МОПИ, 1982. – 102 с.
4. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Пикельная Валерия Семеновна. – Кривой Рог, 1993. – 432 с.
5. Хміль Ф. І. Становлення сучасного менеджменту в Україні : проблеми теорії та практики / Федір Іванович Хміль ; Львів. комерц. академія. – Львів, 1996. – 206 с.
6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Євген Миколайович Хриков – К. : Знання, 2006. – 365 с.

**Анотація**

**А.М.Галус**

**Научные подходы и закономерности педагогического управления образовательными процессами в многоуровневом высшем учебном заведении**

*В статье автором проанализированы научные подходы и закономерности педагогического управления образовательными процессами в многоуровневом высшем учебном заведении.*

**Ключевые слова:** педагогическое управление, научные подходы, закономерности, образовательные процессы.

**Summary**

**О.М.Галус**

**Scientific Approaches and Laws of Pedagogical Management of Educational Processes in a Multilevel Higher Educational Institution**

*In the article the author analyses scientific approaches and laws of pedagogical management by educational processes in a multilevel higher educational institution.*

**Key words:** pedagogical management, scientific approaches, laws, educational processes.

Дата надходження статті:

„17” червня 2010 р.

УДК: 373.61+378.112+159.95+370.15

**В.М.ГЛАДКОВА,**

*кандидат педагогічних наук, професор,  
(м.Одеса)*

**Продуктивна Я-концепція як акмеологічна умова самовдосконалення менеджера освіти**

*У статті розглянуто сутність продуктивної Я-концепції менеджера освіти як підстави для його самовдосконалення. Проаналізовано складові Я-концепції а також наведені різновиди професійної компетентності менеджера освіти*

**Ключові слова:** менеджер освіти, Я-концепція менеджера освіти, самовдосконалення, професійна компетентність менеджера освіти.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Розвиток особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу найбільш активно відбувається у професійній діяльності. Однією з таких сфер постає управлінська діяльність.

Сучасний менеджер повинен бути здатним усе більше зосереджуватися на проблемах майбутнього. У першому десятиріччі XXI століття визначився новий тип менеджера – це творча, націлена на майбутнє особистість, що не лише вміє пристосовуватися до нових умов і готова до співробітництва, але й зацікавлена у нововведеннях.

На думку дослідників, успіх управлінської діяльності менеджера визначається наявністю таких якостей: широкий кругозір, відчуття ситуації, творче ставлення до роботи, готовність до змін, професійна мобільність, прагнення до співробітництва, самомотивування та мотивування персоналу на досягнення продуктивних результатів, здатність передбачати результати професійної діяльності (антиципація), здатність та уміння ризикувати, позитивне ставлення не лише до роботи і співробітників, але й до себе, логічність мислення, здатність діяти самостійно, здатність брати на себе відповідальність та ін. Наявність такого набору якостей визначає ідеальну модель керівника. Практика свідчить, що такий ідеал є недосяжним, проте є сенс формувати такий ідеал для виявлення можливостей його досягнення. І цьому може допомогти знання та практичне урахування акмесинергетичних підстав розвитку особистості менеджера-професіонала, аж надто в такій важливій галузі, як освіта.

У XXI столітті швидкими темпами зростає потреба у висококваліфікованих, досвідчених кадрах, які можуть відкрити нове бачення на систему сучасної освіти. Знання, розуміння, усвідомлення проблем, які виникають у процесі професійного зростання та побудови менеджерами ділової кар'єри являють собою

інтегрований потенціал для їхнього удосконалення. Цей процес базується на використанні здобутків теорії і практики світового менеджменту й адаптуванні їх до менеджменту в освіті.

Менеджмент в освіті – це окрема галузь менеджменту, що має власну специфіку та свої закономірності. В.П.Симонов відзначає, що педагогічний менеджмент являє собою систему принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, що спрямована на підвищення його ефективності. На його думку, складовими освітнього процесу є навчально-пізнавальний, навчально-виховний та самоосвітній процеси. Тому будь-який викладач – це менеджер навчально-пізнавального процесу, а керівник навчального закладу – це менеджер навчально-виховного процесу в цілому.

Розкриттю сутності управлінської діяльності присвячено праці багатьох науковців: Є.Климова, Є.Кузьміна, Н.Кузьміної, Б.Ломова, А.Маркової, Г.Суходольського та ін. Основні напрямки розвитку управлінської думки країн дальнього зарубіжжя розкриваються у працях М.МсCall, Н.Мintzberg, G.Yukl Як зазначає Р.Кричевський, усі вони вважають, що діяльність менеджера наповнена великою кількістю переважно короточасних дій, частим утручанням ззовні, широкою мережею контактів та переважанням мовленнєвого спілкування з оточуючими. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні управлінської діяльності презентують напрацювання вчених С.Рубінштейна, О.Леонтьєва, В.Мерліна, В.Братуся та їхніх послідовників. Суб'єктно-акмеологічний підхід до аналізу управлінської діяльності менеджера розкривається у працях К.Абульханової-Славської, Б.Братуся, О.Тихомирова, А.Деркача та ін.

Проте, предметом дослідження багатьох науковців є менеджмент взагалі, його особливості, управлінська діяльність менеджерів промислових підприємств, військових організацій, фірм, державного управління. І дуже мало уваги приділяється освітній галузі.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблемам, що виникають в управлінні освітніми установами, присвячують свої праці В.Лазарев, М.Поташник, П.Підкасистий, Г.Фриш, В.Сластьонін, Є.Рогов, Ю.Конаржевський, Т.Шамова.

Аналіз літератури, що стосується питань управління школою, вивчення досвіду управлінської діяльності показують, що нині недостатньо уваги приділено особистості керівника освітньої установи, його якостям й ефективності роботи, вимогам, які висуває до нього сучасне інтенсивно мінливе суспільство.

Серед сучасних вітчизняних досліджень особливо виділяються праці Н.Коломінського, О.Видає, А.Маковського, Т.Скрипаченко й ін. Дослідженню шляхів удосконалення кадрової й управлінської роботи присвячені праці Л.Карамушки, М.Корнієнко, А.Сафіна, А.Філіппова. Професійні якості розглядаються як важлива складова загальної структури людських якостей у дослідженнях вітчизняних і закордонних психологів (М.Левітов, Л.Уманський, С.Джибб й ін.).

У рамках загальної особистісно-діялісної парадигми взаємної детермінованості ефективності діяльності менеджера та його управлінських характеристик особистісно-професійні якості вивчалися Н.Коломінським, О.Коцинцем й Л.Орбан-Лембрик.

Проте, варто зауважити, що дослідження якостей, необхідних менеджерів, у тому числі менеджерів освіти, якщо і мали місце, то вирізнялися переважно ситуативним характером і стосувались керівників загальноосвітніх закладів.

Актуальним є аналіз і систематизація основних напрямків формування й подальшого розвитку особистісно-професійних якостей менеджера освіти.

Менеджер в системі освіти протягом свого свідомого життя повинен прагнути самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію. Він невпинно прагне до свого *акме* в особистісному і професійному розвитку. Будучи синергетичним суб'єктом сам творить себе як нову неповторну особистість.

Проте аналіз наукових розробок в галузях менеджменту, психології та педагогіки свідчить про те, що проблемам саморозвитку, самопроекування, самовиховання, самокоректування та самореалізації менеджерів науковцями приділяється недостатньо уваги. А в системі освіти ці прогалини ще більші. Тому що досі вважається, що керівником освітньої установи (аж надто керівником вищого навчального закладу) можна стати без додаткових внутрішніх зусиль і прагнень лише на підставі життєвого досвіду через висування та затвердження на керівній посаді.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розкриття сутності продуктивної Я-концепції менеджера освіти як підстави його самовдосконалення.

*Виклад основного матеріалу...* Я-концепція – це інтегративна основа особистості менеджера освіти, що забезпечує її цілісність, функціональність та адекватність у мінливих умовах життєдіяльності.

Я-концепція вивчалась російськими та українськими вченими (Б.Ананьєв, К.Абульханова-Славська, Р.Ассаджіолі, О.Бодальов, А.Деркач та ін.), науковцями в галузі зарубіжної соціальної психології (Р.Бернс, У.Джемс, А.Маслоу, К.Роджерс, З.Фройд, К.Еріксон та ін.). У рамках професійного становлення особистості питання Я-концепції вивчали І.Вачков, А.Деркач, Є.Клімов, А.Маркова та ін.

Як зазначає І.Торгаєва, особистісно-професійна Я-концепція є сформованою, відносно стійкою, узагальненою системою функціонування знань та уявлень індивіда про себе як про особистість та суб'єкт професійної діяльності на підставі самооцінки [3, с.16]. На підставі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних вчених І.Торгаєва констатує, що „...Я-концепція (self-concept) як інтегральне утворення психіки – це відносно стійка, усвідомлена система поглядів людини на саму себе, що складається на більш пізньому етапі розвитку на підставі уявлень про себе та визначає її поведінку і діяльність” [3, с.14].

Виходячи зі сутнісної Я-концепції менеджера, слід визначити її місце в структурі управлінської діяльності.

Функціональними компонентами структури управлінської діяльності, в яких так чи інакше проявляється та реалізується Я-концепція менеджера є такі: гностичний; проєктувальний; конструктивний (інформаційний); комунікативний; організаторський; рефлексивний; соціально-перцептивний [1, с.86-89].

*Гностичний компонент* управлінської діяльності пов'язаний із постійним узагальненням і систематизацією наукових знань, їх згортанням і розширенням, перетворенням наукових знань у професійні, вивченням загальних закономірностей функціонування соціально-психологічної системи управлінської діяльності. Він містить уміння досліджувати об'єкт, результат і процес управлінської діяльності, відпрацьовувати власні рішення, що спрямовані на досягнення позитивних результатів, які враховують увесь спектр акмеологічних факторів.

На основі узагальнення реальної практики становлення Я-концепції в системі управлінської діяльності виявились конкретні групи значущих гностичних умінь, які проявляються в дійсній управлінській діяльності менеджера: аналізувати ситуацію всередині та поза соціально-психологічної системи управління; визначати та враховувати в своїй діяльності індивідуально-психологічні особливості об'єкта та суб'єкта взаємодії; оперативно відгукуватися і приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях; визначати оптимальні стратегії самоподання та Я-презентації; керуватися в практичній управлінській діяльності знаннями про специфіку та особливості соціально-психологічної системи управлінської діяльності.

*Проєктувальний компонент* припускає проєктування розвитку соціально-психологічної системи управлінської діяльності з урахуванням потреб комплексного підходу до керівників, наукових досліджень, які враховують зміст діяльності цієї системи, розвитку засобів професійної комунікації. Цей компонент включає розвиток таких проєктувальних умінь: правильно уявляти взаємозв'язок структурно-функціональних компонентів управлінської діяльності; раціонально розподіляти свої зусилля при розв'язуванні управлінських задач; формувати різноманітні позитивні якості в людей, орієнтуватися у справжніх мотивах поведінки; укласти програму майбутніх дій.

Отже, проєктувальний компонент включає уміння планувати власну діяльність та діяльність персоналу в рамках розв'язання професійних задач, які враховують усі труднощі та складності взаємодії.

*Для конструктивного (інформаційного) компонента* характерні дії з інформаційного забезпечення процесу управлінської діяльності. Тут необхідні вміння вибудовувати та доцільно коректувати систему поведінкових стратегій: користуватися різноманітними методами професійної діяльності; добирати й оптимально викладати інформацію, що впливає на розвиток конкретної соціально-психологічної системи управління; обмірковано та інтуїтивно знаходити необхідний спосіб взаємодії; аргументовано вести взаємодію; визначати ступінь придатності для об'єкта тієї чи іншої дії, уміння пристати думки іншої людини; поєднувати стимулювання та контроль у своїх діях, активуючи творчу діяльність.

*Комунікативний компонент* управлінської діяльності регламентує та регулює відносини, взаємодію менеджера з персоналом. До цього компоненту належать уміння встановлювати, реалізовувати та зміцнювати доцільні взаємини: налагоджувати емоційно-позитивний контакт; адекватно регулювати відносини всередині та поза групи; виявляти такт і повагу; вміти позитивно переконувати оточуючих; передбачити та правильно визначити настрій людей; володіти вербальними та невербальними засобами спілкування; адекватно аналізувати диспозиційні відносини.

*Організаційний компонент* пов'язаний із створенням загального ритму та режиму управлінської діяльності. Він припускає наявність у керівника умінь оптимально організувати свою діяльність і діяльність персоналу. Включає уміння: об'єднувати різні категорії персоналу в діяльності; створювати умови для виконання рішень; підготувати та провести будь-яку взаємодію; адекватно оцінювати свій статус і рівень організованості персоналу.

*Рефлексивний компонент* включає наявність умінь аналізувати явища, давати їх оцінку та виробляти власне ставлення до управлінської діяльності та своєї Я-концепції. Рефлексивні вміння: правильно ставити задачу взаємодії та вміти виділяти проблемну ситуацію; адекватно управлінській ситуації аналізувати результати взаємодії; організовувати доброзичливі стосунки; визначати оптимальну стратегію аналізу; зіставляти і робити висновки з різнорідних фактів; пошук особистісно-професійного потенціалу.

Соціально-перцептивний компонент управлінської діяльності включає вміння керівника адекватно здійснювати свої дії та включати вміння: вибирати відповідну рольову позицію; здійснювати співробітництво; правильно розпочинати, розвивати та завершувати взаємодію; організовувати умови взаємодії.

Формування професійної продуктивної Я-концепції включає в себе основне протиріччя – між „Я – професійним реальним” – уявлення індивіда про те, яким професіоналом він є насправді, та „Я – професійним ідеальним” – установки, пов’язані з уявленням індивіда про те, яким професіоналом він бажає стати [2, с.309-325]. „Я – професійне ідеальне” формується під впливом вимог суспільства до професії, самооцінки, самоповаги, рівня професійних домагань, мотивації самовдосконалювання, самоосвіти, самоконтролю на фоні досвіду професійної практики. Ці механізми орієнтують професіонала на створення свого образу „Я – професійного фантастичного”.

Якщо розмірковувати над проблемою продуктивного становлення Я-концепції менеджерів освіти в управлінській діяльності, то можна висловити припущення, що таке становлення залежить від оптимального розвитку системи потреб у самопізнанні, самовихованні, саморозвиткові, самовдосконаленні, самокорегуванні тощо. Виділимо стадії самовдосконалювання:

1) неусвідомлювана потреба у самовдосконаленні (наявність внутрішньої конфліктної ситуації, котра на цей момент ще не усвідомлена);

2) усвідомлення наявності внутрішньої конфліктної ситуації;

3) переростання потреби у мотивацію;

4) цілепокладання;

5) прогнозування;

6) проектування (авторська система самовдосконалення);

7) планування (ресурси – бюджет часу – ресурсно-календарне планування);

8) покрокова реалізація запланованого;

9) аналізування поточних результатів, коректування;

10) усвідомлення нової внутрішньої неузгодженості;

11) повторення процесу починаючи з 3-го кроку на новому рівні.

На процес становлення продуктивної Я-концепції менеджера освіти в управлінській діяльності суттєво впливають об’єктивні, суб’єктивні та об’єктивно-суб’єктивні фактори, серед яких не останнє місце посідає професійна компетентність.

Грунтуючись на розробках Уйтмора Дж. Ми наводимо наше трактування деяких понять стосовно компетентності менеджера освіти [4]:

Неусвідомлена некомпетентність – низький рівень виконання управлінських функцій, відсутність креативності та сміливості при ухваленні управлінських рішень, відсутність диференціації чи розуміння, небажання самовдосконалення.

Усвідомлена некомпетентність – низький рівень виконання управлінських функцій, низька креативність та відсутність сміливості при ухваленні управлінських рішень, розпізнавання недоліків і слабких місць, слабе бажання самовдосконалення.

Усвідомлена компетентність – більш високий рівень виконання управлінських функцій; ситуаційна креативність та сміливість при ухваленні управлінських рішень, відповідальність за свої дії; свідомі, сплановані зусилля щодо самовдосконалення.

Неусвідомлена компетентність – природне виконання на найвищому рівні управлінських функцій; креативність та сміливість при ухваленні управлінських рішень, відповідальність за свої дії; постійне прагнення до *акте* та реалізація запланованого.

*Висновки та перспективи подальших досліджень в даному напрямі...* Підсумовуючи викладене можна дійти висновку, що успішність освітнього процесу залежить від багатьох чинників, серед яких суттєве місце посідає менеджер освіти як суб’єкт освітнього процесу. Лише невпинно розвиваючись і самовдосконалюючись він своїм прикладом демонструє шлях якомога повнішої реалізації свого потенціалу. І в цьому йому суттєво допомагає професійна реальна та прогностична ідеальна Я-концепції. Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у розробці акмесинергетичних технологій продуктивного самовдосконалення менеджера освіти.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач / Кн. 1 – 5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. – М.: РАГС, 2000. – 536 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. инст-та ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.
3. Торгаева И. Н. Психолого-акмеологические факторы формирования личностно-профессиональной я-концепции военнослужащих по контракту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И. Н. Торгаева. – Ульяновск, 2006. – 27 с.
4. Уйтмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уйтмор : пер. с англ. – М. : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.

Анотація  
В.Н.Гладкова

**Продуктивная Я-концепция как акмеологическое условие самосовершенствования менеджера образования**

В статье рассмотрена сущность продуктивной Я-концепции менеджера образования как основания для его самосовершенствования. Проанализированы составляющие Я-концепции, а также приведены разновидности профессиональной компетентности менеджера образования.

**Ключевые слова:** менеджер образования, Я-концепция менеджера образования, самосовершенствование, профессиональная компетентность менеджера образования.

Summary  
V.M.Gladkova

**Productive I-Conception as Acmeological Condition of Self-Perfection of Educational Manager**

The essence of productive I-conception of educational manager as the basis for his self-perfection is studied in the article. The components of I-conception are analysed, and the varieties of professional competence of educational manager are offered.

**Key words:** educational manager, I-conception of educational manager, self-perfection, professional competence of educational manager.

Дата надходження статті:

„6” вересня 2010 р.

УДК 811.111:371.32+378.4(045)

Л.М.ГЛУШОК,  
викладач  
(м.Хмельницький)

**Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії**

У статті розглядаються інтерактивні методи навчання англійської мови студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, зокрема визначаються найефективніші прийоми та особливості їх застосування.

**Ключові слова:** інтерактивні методи навчання, іншомовна комунікативна компетенція, тренінгові технології, моделювання ситуацій, інтерактивна лекція.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Важливими рисами особистості вчителя іноземної мови є вмотивованість та потреба у спілкуванні, здатність ініціювати і організувати комунікацію, стимулюючи відгук та ініціативне спілкування з боку тих, хто навчається [6, с.52]. На сьогоднішній день є багато методик швидкого вивчення іноземних мов, але, як засвідчує аналіз, усі вони спрямовані на збільшення обсягу мовленнєвої практики. Не секрет, що підготовка учителя іноземної мови ще все-таки зорієнтована на репродукцію навчального матеріалу і не завжди сприйнятлива до нового. Для підвищення ефективності уроку іноземної мови слід застосовувати паралельно з традиційними методами інтерактивні технології та методики навчання. Заняття з англійської мови вважаються ефективними, коли використовуються інтерактивні технології навчання, які активізують процес особистісно зорієнтованого навчання та унеможливають домінування одного учасника над іншим. Щоб здійснювати такий підхід, Україна потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземної мови, здатних використовувати все нове та прогресивне, готових до створення та впровадження нових ідей, а також для участі у міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до нашої країни у світі.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... У навчально-виховному процесі вузів ефективно використовуються проектні, ігрові та тренінгові технології, технології кооперованого навчання тощо. Сьогодні добре відомий досвід Лейпцизької (Манфру Форвег, Традель Альбер), Ленінградської (Л. Петровська, Ю. Ємельянов, С. Макшанов) шкіл. Формуванню іншомовної комунікативної компетентності присвячені публікації Р. Мартинової, Т. Єрьоменко, О. І. Пометун та Л. В. Пироженко, Т. С. Паніної.

Формулювання цілей статті... Розкрити особливості застосування інтерактивних методів у процесі підготовки вчителя англійської мови.

Виклад основного матеріалу... Термін „інтерактивна” педагогіка відносно новий, його ввів у 1975 році німецький дослідник Ганц Фрінц. Лінгвістичне тлумачення, представлене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття „інтерактивність” прийшло до нас з англійської мови „inter” – взаємо-, „act” – діяти, отже, його можна пояснити як взаємодію учнів, перебування їх у режимі бесіди, діалогу, спільної дії. Інтерактивним є метод, завдяки якому той, що вчиться, є учасником, який щось здійснює, говорить, моделює, пише, малює, тобто не виступає слухачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власноруч створюючи це. Навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Викладач і студенти є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.



Викладач виступає як організатор процесу навчання, консультант. Результатів навчання можна досягнути взаємними зусиллями учасників процесу навчання. Студенти беруть на себе відповідальність за результати навчання [1].

У навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів за редакцією Т.С.Паніної „інтерактивне навчання” – навчання, що розуміється як спільний процес пізнання, де знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог студентів між собою та викладачем. Інтерактивне навчання – це спосіб пізнання, який здійснюється у формах спільної діяльності тих, що навчаються. Всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці [7].

Таким чином, „інтерактивне навчання” можна визначити як взаємодію викладача та студента в процесі спілкування та навчання з метою вирішення лінгвістичних та комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію та розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаємодію, взаєморозуміння, вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу [1].

За комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Тому всі вправи повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, які використовуються носіями мови. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому та текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови [1].

Інтерактивні методи навчання включають в себе презентацію, евристичну бесіду, рольові ігри, дискусію, „мозковий шторм” (brain storm), метод „круглого стола”, метод „ділової гри”, конкурси практичних робіт з їх обговоренням, тренінги, колективні вирішення творчих завдань, практичні групові та індивідуальні вправи на моделювання ситуацій, кейс метод, проектування бізнес – планів і різних програм, групова робота з посібниками, ілюстративними матеріалами, педагогічна студія, обговорення відеозаписів, зустрічі із фахівцями, використання комп’ютерних програм .

У викладанні спецкурсів та спецсеминарів англійською мовою на відділенні післядипломної освіти є ефективним використання інтерактивних лекцій. Інтерактивна лекція як форма теоретичного навчання відрізняється від традиційної лекції двостороннім потоком інформації, містить проблемні питання з боку викладача, евристичний тип навчання, допускає переривання розповіді педагога і обговорення теми, яка викликала труднощі або зацікавила, імпровізований виступ студента або декількох студентів з теми лекції. Такі лекції дозволяють швидко перетворити пасивну презентацію в інтерактивну вправу. Різні типи інтерактивних лекцій включають вікторини, різноманітні завдання, що передбачають командну взаємодію. Існує багато прийомів інтерактивної роботи: „тематична мапа”, „власні приклади студента”, „активне резюмування”, „ключові слова”, „проблемні завдання”, „порівняння”, прийом „ілюстративний матеріал”, „узагальнення” [3].

За Л. В. Пироженко та О. І. Пометун, визначають умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно – групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [9].

Використання інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури занять. Як правило, їх структура складається із п’яти елементів: мотивація, оголошення теми та очікуваних результатів, надання необхідної інформації, інтерактивна вправа – центральна частина заняття, підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття [8].

В системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва: індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших; позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом; однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи .

В процесі спілкування студенти навчаються: спілкуватися з різними людьми, висловлювати альтернативні думки, приймати виважені рішення, приймати участь у дискусіях [10].

Більше уваги потребує організація занять та добір методів для навчання студентів 1-2 курсів, оскільки вони приходять у заклад після 9-го класу загальноосвітньої школи. Як відомо, навчання усної іноземної мови у середній школі передбачає інтуїтивне вивчення лексико-граматичного матеріалу, що можуть запам’ятати лише окремі учні. Саме тому Інститут методів навчання іноземних мов АПН України розробив системно-комунікативний метод вивчення іноземних мов, який реалізовано в підручниках для учнів загальноосвітніх шкіл [5, с. 63–64].

За Т.Є.Єрмоєнко, формування іноземної комунікативної компетенції здійснюється у процесі функціонально-прагматичного аналізу тексту – дискурсу, який вимагає від студента розвинутої інтерпретаційної здібності в розумінні процесів комунікації. Студенти мають простежити соціальну функцію тексту, визначити його регулятивну функцію. У процесі аналітичної роботи студентами розкривається системна функція тексту – дискурсу в аспекті закономірності організації актів мовленнєвої діяльності з певної сторони соціальної взаємодії. Студенти приходять до висновку, що саме зазначені функції тексту реалізують комунікативну функцію мови як засіб комунікації [4, с. 88–89].

Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів у ХГПА ґрунтується на попередньо сформованих у школі мовленнєвих навичках. Тому особливу увагу слід приділяти створенню на уроках мікродіалогів, власних висловлювань за мовленнєвими опорами та на основі власного досвіду. Діалоги-читання, навчально-мовленнєві ситуації, ігрові моменти розвивають уміння спілкуватися в умовах спонтанної комунікації. Прослуховування аудіо- та CD-записів, перегляд DVD та відеозаписів сприяє розвитку комунікативної мовної свідомості студентів. Разом із студентами доцільно розробляти сценарії та розігрувати рольові ігри професійного спрямування, які формують творчі здібності.

Для студентів викладачами кафедри створено збірники спеціальних текстів для читання, перекладу, переказування та обговорення, а також тестові завдання для перевірки знань, умінь і навичок; викладачі працюють над проблемою застосування комп'ютерів на заняттях з англійської мови, зокрема використанням мережі Інтернет та кабельного телебачення. Студенти старших курсів успішно створюють тематичні презентації за допомогою комп'ютерних програм. Кафедра організовує проведення зустрічей, круглих столів, конференцій, на яких студенти мають змогу спілкуватися із носіями іноземної мови, обговорювати сучасні технології навчання іноземним мовам у школі. Кабінет „Lingua” та спеціально обладнані аудиторії академії надають велику допомогу викладачам та студентам. Наявність сучасної техніки, лінгафонного устаткування бібліотеки, періодичних видань створюють умови для формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів. Таким чином, майбутні учителі усвідомлюють, що іншомовна комунікативна компетенція поєднує мовний компонент, соціолінгвістичні знання та стратегічні відомості. Вони усвідомлюють певні соціальні правила, які має прийняти кожний учасник комунікації, зокрема вивчають норми мови та інтеракції, норми комунікативної поведінки. Студенти оволодівають зведеними правилами, універсальними для будь-якого акту комунікації засвоюють правила мовлення, прийняті в іноземній мові.

Студенти спецгруп беруть участь у тренінгових програмах, які допомагають їм обирати моделі власної поведінки, вчать конструктивно спілкуватися. Завдяки умілому керівництву викладачів майбутні учителі демонструють власну ініціативу, самостійність та всі інші свої можливості, тобто розуміють, що роблять. Студенти вчаться моделювати різноманітні ситуації, відточують навички спілкування, удосконалюють комунікативну поведінку. Працюючи в групах, вони активно взаємодіють, вільно висловлюють свої думки, виробляючи таким чином професійні уміння і навички.

*Висновки...* Досвід роботи викладачів англійської мови ХГПА засвідчує, що тренінгові вправи вчать майбутніх учителів правильно спілкуватися зі своїми учнями, допомагають розвивати педагогічні здібності та вміння, тобто адаптують їх до майбутньої професії. Крім того, тренінгові завдання передбачають комфортні умови і для викладачів, і для студентів. І хоч тренінгові технології потребують глибокого обґрунтування, можна погодитися із визначенням Ю. Н. Ємельянова, що тренінг – це група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним процесом [2], а в даному випадку – іншомовним спілкуванням.

Майбутні учителі розуміють, що у своїй професійно-комунікативній діяльності мають демонструвати еталони іншомовного мовлення, зразки мовленнєвої поведінки в ході виконання учнями навчальних завдань, користуватися знаннями іноземної мови з метою управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, доречно застосовувати мовленнєві засоби організації та регуляції спілкування в різноманітних педагогічних ситуаціях, здійснювати оцінку та аналіз іншомовного мовленнєвого спілкування учнів.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Амірагова Н. С. Впровадження інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов / Н. С. Амірагова // Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Євпаторія : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2009. – С. 54–57.
2. Емельянов Ю. М. Активное социально-психологическое обучения / Ю. М. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 166 с.
3. Єрмоєнко Т. Є. Інтерактивні методи у викладанні спецкурсів та спецсемініарів на факультеті іноземних мов / Т. Є. Єрмоєнко, А. В. Подлесна // Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Євпаторія : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2009. – С. 3–6.

4. Єрмоєнко Т. Є. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови / Т. Є. Єрмоєнко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава : ПДПУ, 2001. – С. 88–89.
5. Мартинова Р. Ю. Сутність технологій навчання іноземній мові / Р. Ю. Мартинова // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава : ПДПУ, 2001. – С. 63–64.
6. Маслыко Е. А. Проблемы обучения педагогическому общению в языковом вузе / Е. А. Маслыко // Иностранные языки в высшей школе. – 1987. – Вып. 19. – С. 48–58.
7. Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения / Т. С. Єрмоєнко, А. В. Подлесна : учеб. пособие для студ. вузов. – [4-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А. С. К., 2006.
9. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
10. Celce-Murcia H. Teaching English as a Second or Foreign Language / H. Celce-Murcia. – Boston, Mass : Heinle & Heinle, 1991.
11. Sinclair J. M. H., Coulthard R. M. Towards an Analysis of Discourse / J. M. H. Sinclair, R. M. Coulthard. – Oxford, 1975. – 234 p.

**Аннотація**

**Л.Н.Глушок**

**Использование интерактивных методов в процессе обучения английского языка в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии**

*В статье рассматриваются интерактивные методы и технологии, которые используются в процессе обучения английского языка, в частности наиболее эффективные методы и раскрываются особенности их употребления.*

**Ключевые слова:** *интерактивные методы, иноязычная языковая компетенция, тренинговые технологии, моделирование ситуаций, интерактивная лекция.*

**Summary**

**L.M.Glushok**

**The Usage of Interactive Methods of Teaching English in Khmel'nyts'kyi Humanitarian Pedagogical Academy**

*The article deals with interactive methods and technologies of teaching students of Khmel'nyts'kyi Humanitarian Pedagogical Academy English, particularly the most effective methods and the peculiarities of their usage.*

**Key words:** *interactive methods of teaching English, training technologies, modeling of the situations, other language communicative competence, interactive lecture.*

Дата надходження статті:

„30” серпня 2010 р.

УДК 378.013+370.113+323.631

**О.А.ГОРЧАКОВА,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Одеса)*

**Особенности развития межкультурной компетентности у будущих менеджеров освіти**

*У статті розкриваються особливості розвитку межкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти в процесі їх професійної підготовки. Автор виявляє сутність і зміст межкультурної компетентності менеджера освіти; формулює критерії межкультурної компетентності менеджерів освіти; аналізує особливості їх професійної діяльності, які визначають важливість розвитку у них межкультурної компетентності, розкриває зміст авторської програми розвитку межкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти.*

**Ключові слова:** *менеджер освіти, межкультурна компетентність.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сучасна освіта набуває все більш загальносвітового характеру. При цьому її рівень і масштабність стали одним з істотних факторів розвитку світової економіки, соціальних змін і культурних перетворень. В умовах постіндустріального суспільства виникає запит на стандартизацію виробничої діяльності та уніфікацію підготовки кадрів для єдиної світової економіки.

Реаліями діяльності менеджерів освіти все більше стає праця в умовах полікультурного як зовнішнього, так і внутрішнього середовища навчального закладу; міжнародні контакти із зарубіжними навчальними закладами, участь у міжнародних програмах і проектах. Але практика виявляє існування суперечності між необхідністю менеджерів освіти працювати в міжнародному контексті в умовах полікультурного освітнього середовища та їх недостатньою готовністю ефективно здійснювати міжнародну комунікацію, межкультурний діалог.

З іншого боку, керівники освіти сьогодні повинні усвідомлювати, що культурні і професійні контакти, які постійно розширюються, актуалізують потребу суспільства в конкурентоспроможному,

мобільному, компетентному фахівцеві, здатному вільно й успішно спілкуватися з представниками інших культур. Це стало не лише обов'язковим елементом професійної підготовки, але й значущим чинником індивідуального саморозвитку майбутнього фахівця. Сьогодні відбувається суттєве розширення спектра професій, залучених до міжкультурної комунікації. Тому міжкультурна компетентність стає частиною професійної компетентності багатьох фахівців. Саме тому важливо, щоб міжкультурна компетентність сучасних фахівців цілеспрямовано формувалася ще в період навчання, професійного виховання, формування професійно важливих якостей особистості у вищому навчальному закладі.

В контексті вказаних тенденцій гостро постає проблема удосконалення підготовки менеджерів освіти в Україні, зокрема в напрямку розвитку їх міжкультурної компетентності.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Феномен міжкультурної компетентності розглядається сучасними дослідниками як багатоаспектне явище. У другій половині ХХ століття у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях позначилися основні проблеми вивчення феномена міжкультурної компетентності: стали проводитися дослідження в галузі міжкультурної взаємодії (Е. Холл, Р. Бріслін); теорії міжкультурної комунікації (Р. Колінз, Н. Луман, М. Маклюен). Під впливом концепцій міжкультурної комунікації західних вчених Е. Холла, К. Гирца, В. Гудікунста, Г. Тріандіса, Г. Хофстеде в 90-і роки ХХ ст. у вітчизняній науці відбулося стрімке зростання інтересу до дослідження різних проблем міжкультурної взаємодії. Серед публікацій із загальних проблем міжкультурної комунікації слід виділити праці Т.М. Астафурової, Д.Б. Гудкова, В.В. Красних, Л.В. Куликової, О.А. Леонтович, Ю.Є. Прохорова, Ю.А. Сорокіна, І.А. Стерніна, В.П. Фурманової. Системний підхід у вивченні міжкультурної комунікації, що включає психологічний, соціальний, культурологічний, аксіологічний та інші аспекти, представлений в роботах Н.А. Авсеєнко, Ж.А. Верховської, Л.І. Гришаєва, В.Г. Зінченко, Н.К. Іконникової, І.В. Наместникової, Т.Г. Первіль, Т.М. Персікової, В.Є. Чернікової, Н.В. Янкіної.

Особлива група досліджень спрямована на розробку технологій формування і розвитку міжкультурної компетентності, практичних навичок і вмінь для ефективної міжкультурної комунікації. Такого роду програми розроблені М. Беннетом, Ф. Бурнардом, Ю.М. Жуковим, М. Кіпніс, Н.М. Лебедевою, І.А. Мальхановою, Г.Б. Петровською, Ю. Рот, Є.В. Сидоренко, Ю. Суховершіною та ін. У більшості випадків програми розвитку міжкультурної компетентності були спрямовані на підготовку філологів, перекладачів, бізнесменів.

Аналіз цього напрямку досліджень показав, що сьогодні стоїть актуальна проблема розробки не стільки загальних підходів до розвитку міжкультурної компетентності, скільки розробки спеціальних професійно орієнтованих програм для навчання широкого кола фахівців. Одним з перспективних і мало розроблених напрямів у цій галузі є розвиток міжкультурної компетентності у менеджерів освіти.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розкрити особливості розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти у процесі їх професійної підготовки.

*Виклад основного матеріалу...* Під міжкультурною компетентністю менеджера освіти ми розуміємо здатність менеджера освіти здійснювати ефективну комунікацію у процесі професійної діяльності у міжкультурному контексті, тобто здатність ставити і вирішувати проблеми в сфері міжкультурної комунікації у процесі освітньої діяльності навчального закладу. При цьому як педагогічний результат міжкультурна компетентність є результатом процесу особистісної інтеграції знань, умінь і ціннісних орієнтацій, що забезпечує готовність студента продуктивно вирішувати завдання міжкультурної взаємодії [4].

Поняття міжкультурної компетентності містить у собі не тільки сукупність умінь і навичок, а й певне ставлення до іншої культури, розуміння її базових цінностей, прийняття іншої культури, використання її багатств. У структурі кожної культури приховані таємниці не тільки національної індивідуальності, а й творчий потенціал індивіда.

У змісті міжкультурної компетентності дослідники Н. Гальскова, Н. Гез виділяють когнітивний, афективний (емоційно-ціннісний) та поведінковий (діяльнісний) компоненти [1].

На підставі цього можна сформулювати критерії міжкультурної компетентності менеджерів освіти:

1) міжкультурна обізнаність, знання базових етичних норм і правил поведінки інших культур; розуміння того, як виявляються культурні відмінності в діяльності викладачів та студентів навчального закладу, у власній професійній діяльності; знання класифікації різних типів культур; знання основ управління в умовах полікультурного освітнього середовища.

2) усвідомлення цінності міжкультурних явищ для розвитку навчального закладу; позитивне сприйняття представників інших культур, готовність вивчати новий культурний досвід; розвинена культурна чутливість; аналіз та оцінка особистого досвіду в процесі міжкультурної взаємодії.

3) уміння виявляти й аналізувати міжкультурні явища у освітньому середовищі, здійснювати порівняння різних культур, виявляти культурні відмінності та подібності; навички спілкування з представниками інших культур; вміння розпізнавати стереотипи; вміння керувати діяльністю людей із різних культур, мотивувати їх.

Нині дослідники (І. Кастільйоні і М. Беннет) дійшли висновку про необхідність поширення поняття міжкультурної компетентності на діяльність організацій і розуміють під цим терміном здатність організації цінувати й оцінювати різноманітність всередині та поза організації з метою використання цієї різноманітності як ресурсу для розвитку організації.

Таким чином, здатність побачити і розвинути творчий потенціал полікультурного освітнього середовища також входить у зміст міжкультурної компетентності менеджера освіти.

За результатами дослідження більше 60% студентів, що навчаються за спеціальністю „Управління навчальним закладом” перед початком роботи заявили, що раніше не замислювалися над проблемами праці в полікультурному, міжнародному контексті і про те, що для такої праці потрібна спеціальна підготовка.

Тому основну мету розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти ми бачимо в тому, щоб навчити їх ефективно працювати в умовах полікультурного освітнього середовища, використовуючи при цьому міжкультурні відмінності як ресурс у розвиткові навчального закладу.

Можна також виділити тактичні завдання міжкультурного навчання майбутніх менеджерів освіти:

- підготовка студентів і викладачів до поїздок в інші країни (на навчання, стажування, обмін досвідом і т.д.);
- забезпечення ефективного міжкультурного спілкування всередині освітнього простору ВНЗ;
- супровід іншокультурних студентів;
- формування міжкультурної компетентності як у студентів, так і у викладачів та адміністративних працівників;
- формування (розвиток) особистісних якостей студентів і викладачів та їх здатності до усвідомленого адекватного спілкування у соціально-детермінованих умовах.

У професійній діяльності менеджерів освіти є низка особливостей, які визначають важливість розвитку в них міжкультурної компетентності. Перш за все необхідно зазначити наявність полікультурного освітнього середовища у більшості навчальних закладів. Багатонаціональний, полікультурний склад викладачів та учнів впливає на організацію педагогічної системи, на відносини між учасниками навчально-виховного процесу. Зростає необхідність одержання відповідей на широке коло наукових і методичних питань, пов'язаних з педагогічною діяльністю в полікультурному середовищі, ефективним керуванням таким середовищем.

Відкритість навчального закладу як системи, в якій працює менеджер освіти, обумовлює постійну необхідність для менеджера адаптувати роботу навчального закладу і свою власну діяльність до мінливих умов соціального розвитку, розвивати стратегічне мислення, працювати у міжнародному контексті.

Нарешті, якість освітньої діяльності навчального закладу сьогодні визначається тим, наскільки учні в результаті навчання будуть підготовлені до ефективної праці в умовах багатокультурного світу і професійної діяльності. Тому сучасний менеджер освіти повинен не тільки сам володіти міжкультурною компетентністю, а й реалізовувати стратегії її розвитку в учнів, використовуючи як ресурс підвищення якості освіти.

В ході усвідомленої цілеспрямованої роботи з розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти розвивається їх здатність до управління формуванням і розвитком міжкультурної компетентності у персоналу та учнів навчального закладу.

Виявлені особливості дали змогу розробити і розпочати апробацію спеціальної Програми розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти.

Нині існує декілька моделей міжкультурного навчання (М. Беннета, Д. Мацумото, Ю. Рот та ін.) [2; 3; 5]. На практиці в більшості випадків моделі міжкультурного навчання містять наступні компоненти.

Просвітництво – знайомство з історією, звичаями, традиціями іншої культури шляхом читання книг, перегляду фільмів, прослуховування академічних курсів тощо.

Орієнтування – ознайомлення з нормами і цінностями іншокультурної групи, що найчастіше здійснюється за допомогою культурних асиміляторів.

Інструктаж – висвітлення деяких аспектів налагодження міжособистісних контактів у новому оточенні.

Тренінг – метод активного розвивального навчання, який дає можливість формувати практичні навички міжкультурної взаємодії за допомоги ігор, виконання спеціальних вправ, аналізу численних ситуацій тощо.

Під час підготовки програми розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти та визначенні логіки роботи зі студентами ми спиралися на модель Ю. Рот. У зв'язку з цим програма включала такі етапи:

- усвідомлення культурної специфіки людського поведіння взагалі;
- усвідомлення системи орієнтації, характерної для рідної культури;
- усвідомлення культурних чинників у процесі комунікативної взаємодії;

- усвідомлення того, яким чином власна культурна ідентичність впливає на професійну діяльність менеджера освіти.

При цьому нами були виявлені фактори, які сприяють успішному розвитку міжкультурної компетентності майбутніх менеджерів освіти:

- діагностика і самоаналіз рівня міжкультурної компетентності;
- можливість спілкування з представниками інших культур;
- ознайомлення з теоретичними підходами у сфері міжкультурної комунікації;
- знання іноземної (англійської) мови;
- наявність досвіду міжкультурної взаємодії та комунікації;
- рефлексія набутого досвіду, обмін досвідом міжкультурної взаємодії з колегами.

Реалізація програми розвитку міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів освіти передбачала працю над змістовними блоками-модулями. Відповідно до логіки розвитку міжкультурної компетентності у менеджерів освіти нами було сформовано чотири блоки-модулі, які і склали змістовну основу для роботи зі студентами. Умовно вони одержали назви: етнопсихологічний, етнографічний, прагматичний і професійний.

Етнопсихологічний блок спрямований на розвиток знань про сприйняття навколишнього світу, національні особливості представників різних культур, які визначають характер їх поведінки у процесі навчання і знання яких дає можливість уникнути комунікативних невдач у процесі роботи з ними. Етнографічний блок спрямований на розвиток знань про особливості побуту, традицій, матеріальної і духовної культури різних етносів, а також їх відмінності від рідної культури. Прагматичний блок спрямований на розвиток знань майбутніх менеджерів освіти про етикет спілкування, правила і норми поведінки, прийнятих у різних культурах для того, щоб адекватно реагувати на слова і поведінки представників різних культур у процесі діяльності навчального закладу і не допускати культурологічних помилок. Професійний блок спрямований на розвиток знань про те, яким чином власна етнокультурна ідентичність впливає на загальну стратегію та ідеологію професійної діяльності менеджера освіти.

Оскільки безпосередня міжкультурна комунікація охоплює всю особистість: її когнітивні, афективні та поведінкові складові, система міжкультурного навчання у вищій школі повинна охоплювати всі ці компоненти.

У процесі роботи нами використовувалися три групи методів міжкультурного навчання.

Першу групу становили інформативні методи: просвітництво, орієнтування, інструктаж в ході бесід, лекцій, презентацій, оповідань, пояснень і т.д.

Другу групу становили методи аналітичні: аналіз конфліктних професійних ситуацій, що виникають між представниками різних культур у навчальному закладі; аналіз ситуацій професійної діяльності з точки зору різних культурних підходів, виявлення ситуацій, які не мають аналогів в іншій культурі, реконструкція й аналіз професійного світогляду представників інших культур.

Третю групу становлять інтерактивні методи: тренінг, рольові й ділові ігри, дискусії, безпосереднє спілкування з представниками інших культур і т.д.

Для реалізації професійного блоку програми розвитку міжкультурної компетентності менеджерів освіти нами був розроблений та перевірений на практиці професійно орієнтований спецкурс „Кроскультурний менеджмент в галузі освіти”. Цей спецкурс передбачає розгляд теоретичних основ кроскультурного менеджменту в галузі освіти: основні поняття та концепції кроскультурного менеджменту; типології ділових культур (Г. Хофстеде, Е. Холла, Т. Парсонса і Ф. Тромпенаарс); моделі освітніх систем різних країн; полікультурне освітнє середовище і механізми управління ним; кроскультурні стратегії в управлінні навчальним закладом; система міжкультурного навчання у навчальному закладі; „культурний шок” та стратегії подолання міжкультурного конфлікту.

Крім системи теоретичних знань цей спецкурс передбачає проведення практикуму – тренінгу, в ході якого майбутні менеджери освіти аналізують культурні відмінності і поведінкові стереотипи, бар'єри і труднощі міжкультурної комунікації, культурні особливості студентів з різних країн і регіонів, навчаються складати їх культурний профіль, а також відпрацьовують навички міжкультурної комунікації на матеріалах кейсів та ділових ігор.

Впровадження в практичну роботу Програми розвитку міжкультурної компетентності у менеджерів освіти відбувалося у Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К.Д.Ушинського та в Одеському обласному інституті удосконалення вчителів протягом 2009 і 2010 рр. У реалізації програми були задіяні 78 студентів-магістрантів і слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів.

Учасники програми особливого значення надали необхідності розвитку міжкультурної компетентності в сучасних умовах соціального та політичного життя України, коли існують протиріччя усередині єдиного етносу, обумовлені різними культурними традиціями, відмінностями в історичному шляху різних регіонів країни. Звідси – відмінність у поглядах на шляхи розвитку єдиної країни, різноманітні політичні орієнтації, інтереси. Розвинена міжкультурна компетентність керівників

навчального закладу сприяє позитивному розв'язанню конфліктів, що виникають, коли учні та викладачі стають учасниками політичного (і культурного) протистояння.

*Висновки...* На наш погляд, один із ефективних напрямків подолання зазначених проблем полягає в усвідомленні та науковій розробці проблем управління навчальними закладами в умовах полікультурного освітнього середовища, в розвитку міжкультурної компетентності менеджерів освіти.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Гальскова Н. Д., Гез Н. И. – М. : Академия, 2009. – 336 с.
2. Макеева И. А. Профессиональное межкультурное обучение студентов-переводчиков / И. А. Макеева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №74–1. – С. 321–325.
3. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Питер, 2003. – 720 с.
4. Янкина Н. В. Межкультурная компетентность студента университета : [моногр.] / Н. В. Янкина. – М. : Дом Педагогика, 2005. – 267 с.
5. Bennett, Milton J., Handbook of Intercultural Training / Bennett, Milton J. – Thousand Oaks, London, New Delhi (SAGE Publications), 2004. – 517 s.

**Анотація**

**О.А.Горчакова**

**Особенности развития межкультурной компетентности у будущих менеджеров образования**

*В статье раскрываются особенности развития межкультурной компетентности у будущих менеджеров образования в процессе их профессиональной подготовки. Автор выявляет сущность и содержание межкультурной компетентности менеджера образования; формулирует критерии межкультурной компетентности менеджеров образования; анализирует особенности профессиональной деятельности менеджеров образования, которые определяют важность развития у них межкультурной компетентности, раскрывает содержание авторской программы развития межкультурной компетентности у будущих менеджеров образования.*

**Ключевые слова:** менеджер образования, межкультурная компетентность.

**Summary**

**O.A.Gorchakova**

**Features of the Development of Intercultural Competence of the Future Managers of Education**

*The article describes the features of the development of intercultural competence of the future managers of education during their training. The author reveals the essence and content of intercultural competence of manager of education, formulates criteria for intercultural competence of managers of education, analyzes the features of professional management education which determine the importance of developing their intercultural competence; the author reveals the content of the program of intercultural development competence of the future managers of education.*

**Key words:** manager of education, intercultural competence.

Дата надходження статті:

„6” вересня 2010 р.

УДК 378.147.11

**Є.В.ДОЛИНСЬКИЙ,**

*викладач;*

**Л.М.РОМАНИШИНА,**

*доктор педагогічних наук, професор*

*(м.Хмельницький)*

**Форми, методи і засоби формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання**

*Стаття присвячена дослідженню використання та вдосконалення традиційних форм, методів і засобів навчання у дистанційних умовах для формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів.*

**Ключові слова:** форми, засоби, методи навчання, комунікативна компетентність, дистанційне навчання.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Необхідною умовою успішного навчання невідповідно вважається різноманітність форм, засобів, методів і т. п. Саме їх відповідність цілям навчання забезпечує можливість вибору і наступного відбору ефективних освітніх стратегій і технологій.

Поява і розвиток дистанційного навчання (ДН) внесли значні зміни в систему освіти: збільшились можливості отримати освіту, з'явилися нові методи, нові джерела інформації, змінилась роль викладача і студента. Перед викладачем виникають нові завдання у галузі створення курсів, пошуку ефективних методів представлення навчального матеріалу, методів залучення студентів у навчальний процес, організації їх спілкування між собою, розробки критеріїв і методів оцінювання знань, використання нових технологій. Тому на перше місце в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх

перекладачів постає питання про планування, організацію, вдосконалення та реалізацію роботи студентів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Результати аналізу праць провідних спеціалістів у галузі дистанційного навчання свідчать, що в умовах дистанційного навчання найефективнішими є такі технології, які за своїми функціями відповідають специфіці особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу (навчання у співпраці, метод проектів, різномірне навчання (А. Федосеев, С. Полат, А. Уваров), з нових інформаційних технологій – ті, що забезпечують вихід на всесвітні ресурси знань (J. Hassard), створюють умови для інтеграції освітніх систем і формування єдиного освітнього та інформаційного простору (А. Федосеев, С. Христочевський, О. Ястребцева), дозволяють реалізувати евристичний підхід у навчанні (А. Хуторской), створюють єдине середовище спілкування і додаткову мотивацію пізнавальної діяльності студента (А. Могильов) – тобто, телекомунікаційні технології (А. Андреев, Б. Гершунський, І. Козубовська, В. Кухаренко).

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** – проаналізувати особливості і специфіку традиційних форм, засобів і методів формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання, розглянути вплив нових інформаційних технологій на вибір форм, засобів і методів, найефективніших для умов віддаленості суб'єктів навчального процесу.

*Виклад основного матеріалу...* Дистанційне навчання вже нині включає в себе переваги обох форм освіти. З одного боку, пропонуючи уніфіковані послуги, незалежно від місця і часу навчання, з іншого – інтерактивні форми взаємодії студента і викладача, а також прогресивний контроль знань. Пошук нових моделей навчання та розширення можливостей комп'ютерної техніки призвели педагогів до ідеї впровадження комп'ютерної техніки в навчальний процес.

Як зазначає О. Коношевський, ключовим засобом формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в процесі ДН є інтерактивність – постійна систематична взаємодія викладача й тих, хто навчається, між собою в навчальному процесі. Інтерактивність у ДН реалізується на рівнях взаємодії викладача і студентів, взаємодії студентів між собою та на рівні взаємодії студентів із засобами навчання, які використовуються ними, передусім, – електронними засобами.

ДН вбирає в себе кращі риси традиційних форм навчання (очної, заочної, екстернату) і добре з ними інтегрується. Є думка, що усі відомі форми навчання зіллються в перспективі в одну з перевагою характеристик сучасного ДН [3].

Для подальшого аналізу формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі ДН вважаємо за необхідне проаналізувати існуючі форми, засоби, методи навчання та їх поєднання з дистанційною технологією.

**Організаційні форми** – необхідний компонент проектного освітнього процесу, оскільки, як зазначають Л. Бурковська, В. Сагарда, в них втілено зміст освіти, що передбачає використання освітніх технологій (методи, засоби, методики тощо), і які адекватні цілям і змісту дистанційного навчання. Класичні форми навчання у дистанційному навчанні починають нове життя, отримуючи певну специфіку. Для покращання формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів ми вважаємо доцільно використовувати інтегровані форми навчання.

Аналіз досліджень І. Козубовської, О. Полат, В. Кухаренка, Н. Сиротенко дозволив виділити та порівняти ключові традиційні і дистанційні форми навчання, які наведені в табл. 1 [6].

Таблиця 1

**Форми навчання в традиційній і дистанційній освіті**

Форма навчання	Традиційна система навчання	Дистанційна система навчання
лекції	Інформаційний характер. Взаємодія суб'єктів навчання через демонстрування та ілюстрування схем, діаграм малюнків, наочності, запису на дошці тощо.	Перевага надається концептуально аналітичним, оглядовим, настановчим. Здійснюється в реальному часі або у записі. Існує можливість „повернення“ до складних питань змісту.
семінари	Будуються на основі тематичного діалогу між викладачем і студентом.	Можуть бути проведені за допомогою відео- і телеконференцій.
консультації	Можуть бути індивідуальними і груповими, і здійснюються „очно“ з метою „поглиблення“ розуміння змісту навчального матеріалу, систематизації знань тощо.	Проводяться із застосуванням засобів нових інформаційних технологій: телефону, електронної пошти, відео- і телеконференцій, які дозволяють провести консультацію у зручний час.
лабораторні роботи	Проводяться у лабораторіях зі спеціальним устаткуванням.	Проводяться за допомогою моделюючих програм. Віртуальна реальність дозволяє продемонструвати студентам явища, які у звичайних



		умовах показати дуже складно або взагалі неможливо.
<b>самостійна робота</b>	Є формально обов'язковою, однак фактично бажаною формою для ефективного навчання.	Проводиться студентами на основі рекомендацій, запитань, посилань і вказівок, які наводяться у відповідних розділах електронного підручника чи відеофільму.
<b>контроль знань</b>	Здійснюються в навчальній аудиторії, вимагає наявності додаткової уваги з боку викладача.	Проводиться у вигляді тестів у зручний час і в індивідуальному темпі. Може здійснюватись у двох режимах: автоматизовано і безпосередньо викладачем.

А.Гребенщикова, З.Підручна [4] зазначають, що ефективність усіх форм організації навчальної діяльності в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів визначається багатогранністю **методів і засобів** педагогічної взаємодії.

Як відомо, в процесі дистанційного навчання відсутнє безпосереднє спілкування викладача і студентів під час лекцій, практичних занять тощо, іншими словами, навчання відбувається в умовах віддаленості суб'єктів навчання за допомогою засобів нових інформаційних технологій, що зумовлює і значно впливає на вибір і специфіку **методів** навчання.

У дистанційному навчанні використовуються як традиційні методи навчання, так й інноваційні. Однак, як наголошує О.Гончарова, сучасні інформаційні технології дозволяють перейти від репродуктивних методів навчання до пошукових, евристичних, дослідницьких, проблемного викладення, а також дають змогу поєднувати різні методи навчання, що забезпечує активну пошукову діяльність студентів, сприяє більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями [7].

З іншого боку, комп'ютерні технології дозволяють використовувати телекомунікаційні методи конструювання знань, при яких немає єдиного інформаційного джерела, а спрямування навчання відноситься не до матеріалу, а до самої діяльності, яка здійснюється за допомогою методів дистанційної творчості [5]. Нові інформаційні технології створюють умови для діяльності з пошуку, аналізу, співставлення, дискутування, тобто розвивають навички критичного мислення, а тому їх використання у процесі самостійної роботи в умовах ДН, на думку багатьох педагогів, стало нагальною необхідністю.

Провідна роль належить методам програмованого навчання, які передбачають значне збільшення частки самостійної роботи студентів, що здійснюється в індивідуальному темпі і під контролем спеціальних програмних засобів [8].

Дослідження Г.Козлакової, М.Танась, Н.Беседіна [1] теорії і практики дистанційного навчання свідчать, що в умовах віддаленості суб'єктів навчального процесу можна ефективно використовувати усі ті методи, що і в традиційному навчанні, однак вони мають свою специфіку. До них відносять – *словесні*: розповідь, пояснення, бесіда, лекція, робота з книгою; *наочні*: метод ілюстрацій, метод демонстрацій; *практичні*: вправи, лабораторні роботи, практичні роботи.

На сучасному етапі на вибір методів навчання великий вплив мають Інтернет-технології, зокрема, електронна пошта, телеконференції, Веб-сторінки тощо, які дозволяють значно розширити межі навчального процесу, зробити його цікавим, ефективним і оптимальним. Практичний досвід інтеграції Інтернет-технологій у початковий процес свідчить, що вони стимулюють індивідуальну активність студентів, сприяють підвищенню їх мотивації і незалежності, що, у свою чергу, призводить до посилення самоконтролю, спонукає до самостійного пошуку необхідної інформації [6].

Всю сукупність методів викладання і навчання на основі комп'ютерних і телекомунікаційних технологій можна умовно поділити на чотири групи за способом взаємодії викладача і студента [4]:

- методи навчання шляхом взаємодії студента з освітніми ресурсами (самонавчання);
- методи індивідуального навчання;
- методи, в основі яких лежить представлення студентам навчального матеріалу викладачем або експертом;
- методи активної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу.

Згідно досліджень О.Хара, Ю.Пасічник, Г.Козакова, Н.Корсункова можна зробити висновок, якщо у традиційній освітній системі самонавчання відбувається шляхом читання книг, то з появою Інтернет-технологій з'явилося багато інших методів. Зокрема, каталоги бібліотечних послуг, інтерактивні журнали і видання, систематизовані масиви інформації в інтерактивних базах даних є доступними через комп'ютерні мережі і можуть використовуватися студентами під час самостійного вивчення матеріалу.

Педагогічні методи індивідуалізованого навчання розвиваються у новому навчальному середовищі не лише на основі безпосереднього контакту, але і за допомогою таких технологій, як телефон, електронна пошта. Навчання з використанням методів, в основі яких лежить представлення викладачем

навчального матеріалу студентам, також має свою специфіку, зумовлену дидактичними можливостями мультимедіа і гіпертексту [5].

Значення останньої групи методів, в основі яких лежить активна взаємодія між усіма суб'єктами навчання, надзвичайно зростає в умовах ДН. За даними Г.Яценко, телекомунікаційні технології дозволяють організувати ефективне спілкування і взаємодію студентів і викладача, а також студентів між собою під час дискусій (метод дискусій, список розсилки), вивчення конкретних випадків (метод ситуацій), мозкового штурму, ділових і рольових ігор, форумів, групових проєктів.

З огляду на те, що суб'єкти навчального процесу в ДН, зазвичай, розділені простором і часом, а відтак – позбавлені можливості безпосередньо спілкуватись, найбільш важливими серед педагогічних технологій є ті, які орієнтовані на групову роботу, навчання у співпраці, роботу з різними джерелами інформації. Найефективнішими з цієї точки зору, на думку вчених (Є. Полат, М. Бухаркіна), є метод проєктів (поєднання дослідницьких, пошукових, проблемних методів) і дискусійний метод [7].

Метод проєктів був розроблений американським педагогом У. Кілпатріком на початку 20-го століття як практична реалізація концепції інструменталізму філософа і педагога Дж. Дьюї (1859 – 1952). Ідеї проєктного навчання виникли в Росії практично одночасно (1905 рік) з розробками американських вчених і пов'язані з іменем відомого російського педагога С. Шацького. Далі концепція такого навчання була розвинута С. Рубінштейном, А. Матюшкіним [2]. З часом цей метод знайшов широке застосування в багатьох країнах і отримав велику популярність у зв'язку із раціональним поєднанням теоретичних знань і їх практичного застосування для розв'язання конкретних проблемних завдань у спільній діяльності учнів. На теперішньому етапі дослідженням проєктного методу займається багато вітчизняних і зарубіжних дослідників, серед яких найвідомішими є М. Ворчауер (*M. Warschauer*), Є. Полат, А. Уваров, Л. Загрекова та ін [8].

В основі методу проєктів є розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвиток критичного і творчого мислення. Цей метод завжди орієнтований на самостійну діяльність тих, хто навчається, - індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують за певний проміжок часу, і завжди передбачає розв'язання якоїсь проблеми. Розв'язання ж проблеми, у свою чергу, передбачає, з одного боку, використання різних методів і засобів, а, з іншого – необхідність інтеграції знань, умінь застосовувати знання з різних галузей науки, техніки, технологій [4].

Ми дотримуємося визначення та інтерпретації цього методу, запропонованого Є. Полат: „Метод проєктів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів і дій учнів, що дозволяють розв'язати ту чи іншу проблему в результаті самостійних пізнавальних дій, і які передбачають презентацію цих результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Якщо говорити про метод проєктів як про педагогічну технологію, то ця технологія передбачає поєднання дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю” [5]. Різновидом методу проєктів є метод телекомунікаційних проєктів. Під телекомунікаційним проєктом ми розуміємо спільну навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність студентів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності і спрямована на досягнення спільного результату цієї діяльності [6].

За Є.Полат під час роботи над проєктом майбутні фахівці вчать:

- працювати з різними джерелами інформації (книги, електронні засоби масової інформації, Інтернет);
- знаходити інформацію, у тому числі і в мережі Інтернет (правильно створювати запити на пошук інформації, здійснювати критичний відбір інформації);
- правильно організувати роботу в групах на прикладі своєї групи;
- структурувати знайдений матеріал;
- оформлювати знайдений матеріал з урахуванням його специфіки;
- представляти матеріал з використанням мультимедійних технологій;
- мислити творчо і критично з урахуванням спрямованості на кінцевий результат;
- шукати і знаходити нестандартне розв'язування типових завдань [5].

Згідно із сучасним комунікативним спрямуванням навчання важливе місце в методі проєктів займає дискусія – необхідна умова успішної спільної роботи над проєктом в малих групах. У процесі обговорення проблеми виявляються соціокультурні протиріччя, висувуються аргументи і контраргументи, вибудовується логіка доказовості позиції того, хто говорить. Разом з цим, студенти вчать розглядати проблему зі всіх боків, мислити і формувати свою точку зору. Застосування дискусійного методу, що збільшує взаємодію між усіма суб'єктами навчання, дозволяє не лише вдосконалювати всі види мовної діяльності, але й активізувати пізнавальну діяльність студентів, їх самостійність, формувати культуру творчого оперативного мислення [6].

Формами проведення дискусії під час дистанційного навчання можуть бути чат (синхронний режим спілкування) або асинхронна телеконференція, методику проведення якої наведено у працях А.

Хуторського, Г. Адріанової. Згідно з дослідженнями деяких зарубіжних вчених, студенти одногосно вважають, що електронна дискусія є ефективним засобом змусити їх працювати, одержувати інформацію і необхідну допомогу [3].

У процесі спільної діяльності у студентів може виникнути необхідність прийняття колективного рішення або генерування нової ідеї. У такому випадку О.Собаєва ефективним методом називає мозковий штурм. За допомогою Інтернету (електронної пошти, телеконференції, чату) учасники кожної групи передають свої ідеї. Ці ідеї фіксуються в комп'ютерах партнерів, роздруковуються для подальшого обговорення в групах. По завершенні мозкового штурму учасники груп обговорюють висунуті ідеї, відбираючи найбільш раціональні з точки зору більшості учасників. Відібрані і обґрунтовані ідеї групи у вигляді відкорегованого тексту пересилаються електронною поштою партнерам іншої групи. Під час подальших обговорень учасники різних груп приймають спільне рішення. В умовах ДН цей метод ефективний під час проведення мультимедійних, аудіо- і відео конференцій та онлайн-чатів. Перевагами мозкового штурму є забезпечення однакової участі кожному члену групи в обговоренні проблеми і висуненні ідей, однакова продуктивність на всіх етапах процесу прийняття рішення. До недоліків відносять можливість домінування у процесі прийняття рішень найбільш активних учасників групи, вірогідність зосередження на однотипних ідеях, обмеженість часу на проведення [1].

Отже, метод проектів – це комплексний метод навчання, який передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів – творчих за своїм змістом. Використання цього методу дозволяє будувати навчальний процес з урахуванням інтересів студентів, дає змогу їм проявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї навчально-пізнавальної діяльності, а тому найбільше підходить до умов дистанційного навчання. Ефективність його використання для різних дисциплін підтверджується багатьма дослідниками (Н. Коряковцева, О. Крилов, О. Коберник, А. Хуторской, Є. Полат, М. Бухаркіна, Н. Коптюг та ін.).

Для оцінки ефективності методів, які використовуються у процесі ДН, застосовується критерій, показниками якого є: адекватність методів цілям і змісту навчання; обґрунтованість вибору методів навчання в перцептивному, гностичному, логічному, контрольно-оцінному, мотиваційному та інших аспектах; різноманітність використання методів і варіативність реалізованих прийомів навчання; відповідність використовуваних методів матеріально-технічній базі і відведеному навчальному часу.

Результати аналізу досліджень вчених, а також наш власний практичний досвід свідчать, що в системі дистанційного навчання можна використовувати як традиційні, так й інноваційні методи з використанням комп'ютерних технологій, однак шаблонне перенесення цих методів у нові умови не завжди може виявитись ефективним, а інколи навіть неможливим. Найважливішими для умов ДН є технології, які за своїми функціями відповідають специфіці особистісно орієнтованого, гуманістичного підходу, а також ті, що орієнтовані на групову роботу, навчання у співпраці, роботу з різними джерелами інформації.

**Засоби навчання.** Як навчальний процес загалом, так і зокрема формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів формується за допомогою різних навчальних засобів. Типовими засобами за традиційних форм навчання є підручники, методичні посібники, конспекти лекцій. Процес навчання у ДН базується на застосуванні засобів нових інформаційних технологій (ЗНІТ). У дослідженні засобів навчання в умовах дистанційного навчання працювало багато вчених (В.Кухаренко, І.Козубовська, Б.Гершунський). Основним засобом навчання при ДН є комп'ютер із спеціалізованим програмним забезпеченням, засоби телекомунікацій та віддалені джерела інформації (сервери, веб-портали тощо), що використовуються на всіх етапах процесу навчання для пояснення нового матеріалу, закріплення та контролю знань, повторення тощо [6].

Ми погоджуємося з Г.Яценко, Н.Сиротенко, О.Рибалко в тому, що серед засобів у традиційному навчанні переважають вербальні в процесі безпосереднього контакту з носієм знань, а основне навантаження – конспекти лекцій і підручники. У дистанційному навчанні переважають технічні засоби і передові інформаційні технології, опосередкований контакт з носієм знань. Основне навантаження тут – спеціально розроблена навчальна продукція. В якості базового навчально-методичного засобу виступає електронний підручник. Його переваги перед друкованим підручником очевидні: він постійно поновлюється, мультимедійний з можливістю виклику зовнішніх програм і з гіперпосиланнями [5].

Таким чином, зміна форми представлення навчального матеріалу є процесом поступового переходу від словесно-логічної форми (у традиційному навчанні) до образно-художньої (відео-образ і проблематизація, аудіо-образ, комп'ютерний дизайн і моделювання професійної ситуації) через логічну селекцію тексту, введення персонажності і сюжетності (професійного контексту), сценаріювання і матеріалізацію задуму, монтаж і художню обробку (звук, титри, спецефекти тощо)[5].

**Висновки...** Сучасні освітні технології спрямовані, зокрема, на те, щоб навчити студентів працювати самостійно. Саме самостійність дає змогу успішно адаптуватись до праці, працювати з технологіями, що швидко змінюються, формувати різні види компетентностей, зокрема комунікативну компетентність. Адже, які б технології не розвивались, яке б теоретичне підґрунтя та практичне втілення вони не мали,

якщо студент не навчиться самостійно приймати рішення, визначати зміст своєї навчальної діяльності та знаходити засоби її реалізації, він не зможе якісно опанувати тією чи іншою дисципліною, а тим більше – іноземною мовою, якої, як відомо, навчити не можна, а можна її лише навчатися.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение : учеб.-метод. пособие / А. А. Андреев. – М. : ВУ, 1997.
2. Дистанционное обучение : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
3. Зинченко В. П. Дистанционное образование: к постановке проблемы / В. П. Зинченко // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 23–34.
4. Иванников А. Что такое дистанционное образование / А. Иванников, Д. Быков // Учительская газета. – 1994. – № 38. – С. 8.
5. Козубовська І. В. Дистанційне навчання в системі освіти / І. В. Козубовська, В. В. Сагарда, О. П. Пічкара. – Ужгород : УжНУ, 2001. – 290 с.
6. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротеко. – Харків : НТУ „ХПІ”, „Торсінг”, 2002. – 320 с.
7. Овсянников В. И. Заочное и дистанционное образование: близнецы или антиподы / В. И. Овсянников // Открытое образование. – 2002. – № 2. – С. 64–73.
8. Хуторской А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С. 30–35.

**Аннотація**

*Е.В.Долинский, Л.М.Романьшина*

**Формы, методы и средства формирования коммуникативной компетентности будущих переводчиков в процессе дистанционного обучения**

*Статья посвящена исследованию использования и совершенствования традиционных форм, методов и средств обучения в дистанционных условиях для формирования коммуникативной компетентности будущих переводчиков.*

**Ключевые слова:** *формы, средства, методы обучения, коммуникативная компетентность, дистанционное обучение.*

**Summary**

*E.V.Dolyns'kyi, L.M.Romanyshyna*

**The Forms, Methods and Tools of Forming Communicative Competence of Future Translators in the Process of Distance Learning**

*The article deals with the use and improvement of traditional forms, methods and tools in distance learning environment for the formation of communicative competence of future translators.*

**Key words:** *forms, means, methods of teaching, communicative competence, distance learning.*

Дата надходження статті:

„22” вересня 2010 р.

УДК 37.014+374:167.1(045)

**І.В.ДЯКОВ,**

*методист*

*(м.Хмельницький)*

**Погляди С.Ф.Русової на окремі проблеми розвитку позашкільної освіти**

*В статті розкриваються погляди С.Русової на проблему позашкільної освіти на основі аналізу творчої педагогічної спадщини педагога. Висвітлюються питання теорії виховання, дидактики, естетичного виховання, а також організація позашкільної освіти.*

**Ключові слова:** *С.Русова, педагогічна спадщина, виховання, позашкільна освіта, екскурсійна діяльність, естетичне виховання.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Початок ХХІ ст. в Україні відзначається вагомими політичними, економічними та соціальними змінами, які суттєво впливають на всі сфери життя суспільства. Змінюється й освіта. Її загальна парадигма спрямована на модернізацію змісту, форм і методів роботи, удосконалення мережі і типів навчальних закладів, створення умов для розвитку особистості.

Значне місце у переорієнтації освіти на сучасному етапі належить прогресивному досвіду минулого, відродженню ідей діячів української історії, культури, науки, оскільки, саме вони є носіями прогресу. До таких постатей належить Софія Федорівна Русова – видатний педагог, автор багатьох досліджень з педагогіки, історії, географії, дошкільної і позашкільної освіти.

У її творчому доробку цінними є не тільки праці з історії педагогіки і психології, а й досить сучасні, актуальні погляди на загальні проблеми освіти, а саме: визначення мети, завдань, принципів, форм і методів організації навчального процесу, виховання дітей засобами позашкільної педагогіки.

Усе своє життя Софія Русова боролася за українську школу: організовувала українське вчительство, розробляла питання організації дошкільної та позашкільної освіти, писала підручники, пропагувала ідеї рідної школи, випускала дитячу літературу.

Активна творча діяльність С.Русової припадає на 1917-1919 рр. в уряді Української Народної Республіки. Саме тут вона розробляє ідеї національної освіти і нової школи, пише концепцію позашкільної освіти, шукає відповіді на чисельні запитання, які виникають у непростих умовах державної діяльності.

Із встановленням влади більшовиків національна школа трансформується у систему радянської освіти, державні наукові і освітянські діячі емігрують з України. Їх імена і творча спадщина аж до 90-х років ХХ ст. педагогічному загалу були невідомі, або маловідомі. Серед них і Софія Русова.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми...* Дослідження педагогічної спадщини С.Ф.Русової розпочинається у 90-х роках ХХ століття з моменту проголошення Української незалежності.

Життєвий шлях і праці С.Ф.Русової стали предметом дослідження низки дисертаційних робіт, в яких, зокрема, досліджуються її освітня діяльність та педагогічні погляди (І.Пінчук), участь у просвітницькому русі (Г.Гриць), творча спадщина періоду еміграції (О.Джус), різні аспекти внеску діячки у розвиток дошкільної педагогіки (В.Сергеева, Н.Малиновська, З.Нагачевська, О.Пшеврацька), її дидактичні (О.Таран) та філософсько-освітні (О.Пеньковець) погляди, громадсько-політична діяльність (Л.Гонюкова).

У сучасній українській педагогічній науці почали з'являтися ґрунтовні дослідження педагогічних поглядів, літературно-публіцистичної творчості, громадсько-просвітницької діяльності видатної діячки. Окремі аспекти життя і діяльності просвітительки висвітлювалися у статтях, на сторінках журналів та часописів, таких як „Рідна школа”, „Дошкільне виховання”, „Початкова школа”, „Україна”, „Педагогіка і психологія”. У них друкувалися статті О.Губка, Г.Дацюк, Н.Калиниченко, К.Кіндрась, Ф.Погребенника, О.Проскури, В.Сергеевої, Ю.Хорунжого та інших [1].

Разом з тим вивчення поглядів видатного педагога на проблеми позашкільної освіти лише розпочинається. Ідеї С.Ф.Русової, які стосуються ролі краєзнавчої роботи у вихованні дітей, подає М.В.Соловей [7]; В.В.Олійник [3] розкриває погляди видатного педагога на роль шкільного свята як засобу виховання учнів; Федорченко В.К. і Костюкова О.М. [9] аналізують її думки стосовно екскурсійної роботи в школі.

*Формування цілей статті...* Ми ставимо за мету проаналізувати погляди С.Ф.Русової першої чверті ХХ ст. на проблему позашкільної освіти і виховання дітей в цілому.

*Вклад основного матеріалу...* Внесок Софії Федорівни в педагогічну науку багатоаспектний: її глибоко цікавили проблеми теорії виховання, дидактики, історії розвитку педагогічної думки як вітчизняної, так і різних країн світу. Перелік її праць свідчить про широку педагогічну ерудицію.

Статті С. Ф. Русової з різних питань освіти можна знайти на сторінках багатьох тогочасних як російських педагогічних, так і українських громадсько-політичних періодичних видань. Серед них – журнали „Вестник воспитания”, „Украинская жизнь” (Москва), „Русская школа”, „Образование”, „Украинский вестник” (Петербург), „Земский сборник Черниговской губернии”, газети „Громадська думка” та „Рада” (Київ) та ін. Незважаючи на те, що після подій 1905–1906 рр. з'явилася можливість вільніше висвітлювати педагогічні проблеми на шпальтах уже наявної періодики, серед українських освітян визріває думка започаткувати власний педагогічний орган. Зауважимо, що тоді в Росії була велика кількість російськомовних педагогічних газет і журналів, але українські вчителі не мали жодного рідномовного періодичного фахового видання. Проблема створення такого журналу особливо загострилась наприкінці першого десятиріччя ХХ ст. Адже після заборони Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти та „Просвіт” український педагогічний часопис був потрібен не тільки як трибуна, з якої можна пропагувати певні ідеї, а і як нова форма об'єднання прихильників боротьби за національну освіту [8].

В період своєї діяльності, який припадає на першу чверть ХХ ст., Софія Федорівна зосереджує увагу на педагогічній творчості. У 1906 р. видає „Український буквар”, поклавши в його основу „Буквар” О.Потебні, складений у 60-х роках позаминулого століття для дітей недільних народних шкіл, що започаткувалися в Харкові та Києві. Ці школи давали дітям освіту українською мовою. Видати букварик О.Потебні не вдалося. Лише в 1909 р. журнал „Киевская старина” надрукував його додатком до журналу, і то без права розповсюджувати окремим виданням. Софія Федорівна упорядкувала український букварик, взявши у О.Потебні весь розпорядок букв, деякі матеріали для читання та пояснення звуків відповідними малюнками. І „Благотворительное общество общепользных и дешевых книг” видало букварик у Санкт-Петербурзі [2].

Розмірковуючи над проблемами позашкільної освіти, С.Русова наголошувала на її великих можливостях у вихованні дітей. З цього приводу, як пише В.В.Олійник [3], вона зауважувала: „Якщо додати до цього наукового змісту позашкільної освіти ще розвиток мистецьких змагань – співи, театр,

малювання, шкільні свята, – то і побачимо, що вона справді виховує гармонійно розвинутих і серцем, і розумом людей, дає змогу розвинути усі свої духовні творчі сили”.

Особливу увагу на позашкільну освіту С.Русова звертала в роки роботи в уряді Української Народної Республіки. Головним принципом в організації позашкільної освіти є доступність для всіх людей і підготовка відповідного персоналу для її проведення. Поширення позашкільної освіти, на думку С.Русової, мусить вестись планомірно, і найкращий план діяльності – районна організація. Тобто, доступність позашкільної освіти забезпечується тим, що місто ділиться на райони, а в кожному районі стоїть „Народний Дім, з районною бібліотекою, з лекціями, курсами, музеями і організованим театром та хором, а також вечірні школи з викладачами. Вони містяться в помешканні „Просвіти” і організовуються самими „просвітянами” з допомогою або земства, або уряду, або кооперативу під наглядом земського інструктора позашкільної освіти, подаючи щороку справоздання тим організаціям, які субсидують „Просвіту” коштами. Вся ця сітка дрібних позашкільних закладів мусить бути безкоштовна в усіх своїх закладах, бо вони ж організовані на народні кошти. Щодо персоналу, то він теж вимагає від нас не меншої уваги. До останнього часу позашкільна освіта скрізь проводилася ідейними особами, які віддавали їй свої сили даремно, не приймаючи за свою роботу ніякої платні, ніякої нагороди. Тепер, коли позашкільна освіта не може стояти на ґрунті випадкової приватної благодійності, робота коло неї мусить бути платна. Щомісяця районні інструктори з’їжджаються, щоб поділитися різними думками і намірами” [5, с.226].

Наголошує С.Русова і на тому, що кожне село має дістати вечірню школу й бібліотеку – два найпотрібніші засоби позашкільної освіти. На хуторах треба мати мандрівного вчителя, який би перебував лише 1-2 місяці в кожному місці. Він приїздить з невеликою, добре підбраною бібліотечкою, розпочинає дорослих вчити грамоті, а серед молоді, яка вміє читати, викликає охоту до книжки, сам читає, організовує хор і, взагалі розбуджує громадське життя, викликає культурно-просвітній рух серед мешканців хутора, чи невеличкого глухого села [5, с.227].

На інструкторів покладаються обов’язки і педагогічні, і адміністративні, вони організовують у своєму районі всю позашкільну освіту, ведуть зносини з „Просвітами”, кооперативами й іншими культурно-просвітніми організаціями, дбаючи про те, щоб уся справа проводилася якомога планомірно і охоплювала всі населені пункти району, починаючи від перших елементарних засобів – вечірньої школи і бібліотеки, і поширюючись, де є змога, так, щоб у кожному містечку або великому селі був театр і музей, і курси [5, с.228].

На позашкільну освіту покладено завдання пропаганди естетичного почуття в народі, тому що український народ є дуже талановитим, бо сам він утворив чудову музику, що уславлює його серед інших народів світу. Естетичне виховання являє собою цілу низку вражень, які утворюють суцільну атмосферу краси. Говорить С.Русова і про вимоги до приміщення, де проводиться позашкільна освіта, а саме: кімната відповідно естетично оформлена, чисто прибрано, на стінах портрети, малюнки, рушники, на вікнах квіти тощо. Ставить вимоги і до вчителя, який повинен бути гарно охайно одягнений, бути взірцем для наслідування.

Основними засобами естетичного виховання педагог називає музику, оскільки саме музика, пісня є тими невід’ємними чинниками, які сприяють пробудженню національної свідомості. Поруч з музикою С.Русова виділяє другий, не менш важливий, художній чинник – театр, зокрема організація драматичного гуртка, де повинен бути добрий керівник, який би зумів навчити драматичного мистецтва дітей.

У педагогічній спадщині С.Русової знаходимо істотні аспекти, пов’язані зі становленням і розвитком в Україні екскурсійної справи. У статті „Вільна українська школа”, що почав виходити з 1917 р., С.Русова розглядає здійснення процесу націоналізації освіти як через впровадження рідної мови викладання, зміну програм, вивчення українознавчих дисциплін, так і через відповідне методичне забезпечення навчально-виховного процесу. При цьому вона особливо виділяє екскурсійний метод [9].

С.Русова зазначала, що „усяка добре організована екскурсія – це спроба в справі здатності дітей до практичного життя. Вона не тільки дає нові знання й закріплює придбані в класі, вона ще підіймає настрої учнів, відкриває їм широкі горизонти, збуджує в учнях громадянське почуття... Мандрівки на свіжому повітрі, де на кожному кроці зустрічаються нові, цікаві речі, обговорюються на справжніх зразках класної лекції, що до цього часу не зворушували справжньої цікавості, а тепер викликають одне запитання за другим, захоплюють новими враженнями, за одну екскурсію учні пізнають більше, аніж за якийсь місяць класної роботи” [6].

Таке навчання, за переконанням С. Русової, найкраще проводити не за тими або іншими підручниками, а шляхом організації екскурсій з учнями як ближніми, так і більш далекими; до тієї або іншої місцевості, цікавої чи з географічної, чи з історичної точки зору. Далі в статті подається перелік можливих екскурсійних маршрутів, освоєння яких мало сприяти формуванню у молоді патріотичних почуттів.

Поєднання викладацької, педагогічної діяльності з підготовкою підручників для школи дає плідні результати. Схвальні відгуки критики дістали її „Початкова географія”, підручники французької мови. Праця в журналі „Світло” (1910-1914) дає можливість приділити головну увагу проблемі творення національної системи виховання і навчання, ознайомлювати педагогічну громадськість із здобутками світової педагогічної думки, в тому числі і стосовно позашкільної освіти.

Журнал „Світло” проіснував 4 роки, у 1914 році у зв'язку з початком Першої світової війни він перестав виходити. Всього було випущено 35 номерів, у яких близько 100 публікацій Софії Русової. Аналіз публікацій Софії Федорівни у „Світлі” демонструє надзвичайно широке коло її інтересів. Саме тут статтями „Дитячий сад на національному ґрунті” та „Націоналізація дошкільного виховання” започатковується відомий цикл її фундаментальних праць із дошкільної педагогіки. У цьому журналі уміщено статті „Ідейні підвалини школи” та „Нова школа”, в яких педагог почала розробляти свою концепцію шкільного навчання. Тут же знаходимо її роздуми щодо літнього відпочинку дітей. Зокрема у статті „Французькі літні колонії” [4] вона описала досвід швейцарського пастора В.Бюнсера, який організував в Альпах відпочинок учнів з поганим станом здоров'я. Спроба В.Бюнсера дала позитивні результати, тому слідом за ним педагоги і лікарі почали щороку вивозити хворих дітей з міських шкіл в гори, на берег моря чи село. Це згодом стало системним явищем і сприяло утворенню спеціальної організації „канікулярні колонії”. Розвиток таких закладів, зазначала Софія Русова, підтримувався владою, яка виділяла для цього кошти. Описуючи організацію відпочинку дітей, С.Ф.Русова відзначала, що разом із санітарним завданням до цієї справи додали ще й національно-громадське. Фактично вона підкреслювала у досвіді роботи французьких канікулярних колоній їх спрямованість на виховання засобами пізнання рідного краю. Як приклад вона писала про те, щоб поїздки в колонії були організовані так, щоб діти на шляху в колонію „гостювали в рідній країні їх батьків й тим знову прив'язувались до того самого краю, од якого злидні та праця одірвала їх..., знову еднались з своїми родичами й мали таке почуття, що вони не насамоті, не загубилися у мільйонній юрбі, а мають... свій край, рідний лан, сад, виноград, й таке почуття зміцнило б конкретну любов до рідної Франції”.

У цій же статті вона описує досвід організації одночасних одноденних заміських колоній (це прообраз сучасного одноденного туристського походу).

У праці „Національна школа” (1913) С. Русова наголошувала на важливому виховному значенні проведення дитячого свята, постановки вертепу на Різдвяні свята [3].

Ідею дитячого свята вона розвиває у рукописі „Оповідання для малих дітей” (1913), де вказувала на велике значення народних і дитячих свят для національного виховання. Педагог звертала увагу на недостатнє вивчення проблеми шкільного свята у той період і одночасно наголошувала на необхідності звернутися до практики проведення таких свят у японців, зокрема релігійних, історичних, етнографічних. С.Русова стверджувала, що саме в українській народній космології і термінології свят є багато торжеств, які пов'язані з шануванням сил природи, пір року. Наприклад, звичай колядування – на різдвяні свята, русальні дні проводяться весною, влаштування влітку свята Івана Купала та ін. Але, на жаль, у цей період національні утиски з боку російського уряду значно відбилися на розвитку таких свят. Адже подібні дитячі свята українського колориту заборонялися і переслідувалися урядом, тому що саме в них, як зазначала С. Русова, „приховано багато архаїчне патріотичної краси”. Вона наголошувала на необхідності записувати вищезазначені народні свята в шкільні календарі і святкувати їх. Приводів для дитячих свят, на її думку, було дуже багато. Наприклад, кожна пора року може мати своє свято – весняне (в квітні, коли усі сади білим цвітом красуються, коли на луках скрізь розквітають пахучі фіалки, можна влаштувати свято квітів), влітку – свято жнив, восени – свято овочів, свято Різдва – взимку. Діти мають самі влаштувати ці свята, добирати разом із керівниками матеріал для пісень, декламації, самі прикрашати класи, запрошувати на урочистості приятелів, упорядковувати товариський чай-сніданок. Просвітниця зауважувала, що саме така організація свята викликає велику активність із боку дітей, об'єднує їх почуттями спільної мети [3].

Протягом 1913-1914 рр. С.Русова друкує ряд статей, які згодом лягли в основу невеликої за обсягом, але багатой за змістом книжки „В дитячому садку”, яка вийшла в 1919 р.

Уже в цій праці С.Русова акцентує увагу на необхідності розуміти й урахувати національну особливість українських дітей. Маючи на увазі здебільшого селянських дітей, вона зазначає, що „українська дитина не дуже експансивна, вона занадто вразлива й часто-густо ховається од інших своїми переживаннями, до неї треба підходити з ласкою, привернути її до себе повагою до її індивідуальності, треба збудити її цікавість, тоді виявляється талановита вдача дитини й озветься її глибока чуливість”.

Серед такого чималого переліку праць звертає на себе увагу досить скромна (всього 20 сторінок) брошура з назвою „Нова школа” (1917). Фактично, це третє перевидання статті, що в 1914 р. була опублікована спочатку в журналі „Світло”, а потім у тому ж році вийшла окремою книжечкою. „Велике слово – школа! Се скарб найкращий кожного народу, се ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, се шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдським житті тільки той народ і бере перемогу, який має на

найкращу школу”, так починає в ній авторка свій виклад основних засад організації навчально-виховного процесу в початковій школі [8].

*Висновки...* Софія Федорівна Русова – видатний представник демократичної педагогічної думки України, прекрасний педагог-практик, організатор народної освіти. Вона віддала все своє життя справі пробудження в українського народу національної самосвідомості, справі створення національної системи освіти, дошкільного виховання, і зокрема, позашкільної освіти. Винятковий педагогічний і громадський ентузіазм, палка любов до України в поєднанні з любов’ю до людності планети є натхненним прикладом для всього прогресивного вчительства, а особливо України в період її національного відродження і творення суверенної держави.

Праці С.Русової – це не тільки історія української педагогічної думки, славні томи в її скарбниці, а й змістовний, глибокий, всебічний – у плані історичному, національному, педагогічному, психологічному – аналіз специфіки українського дитячого садка і школи, на який потрібно не тільки орієнтуватись, а й добре спиратись як сучасній педагогічній науці, так і практиці розбудови системи дошкільного виховання і школи [7].

У працях педагога також висвітлені основні принципи побудови національної школи, дитячого садка, організація позашкільної освіти; вона говорить про умови, які забезпечують повноцінний гармонійний розвиток дитини, а також про вимоги щодо підготовки майбутніх педагогів. Особливо важливе місце у педагогічній думці належать надбанням С.Русової щодо розвитку української педагогіки, школи та дошкільного виховання. Її творчі доробки є досить актуальними на сьогоднішній день, оскільки саме вони стають у нагоді науковцям і практикам, укладачам програм, концепцій, дослідникам, організаторам нових типів навчальних закладів будувати національну систему освіти з урахуванням найвищих вимог.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Груць Г. М. С.Русова і просвітительський рух в Україні : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. М. Груць. – Тернопіль., 1999. – 20 с.
2. Маленький українець: педагогічні ідеї Софії Русової / упоряд. : Л. Синькоп, Н. Ковальчук. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека „Шкільний світ”).
3. Олійник В. В. Шкільне свято як засіб виховання учнів у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. (К. Ушинський, М. Пирогов, С. Русова, Я. Чепіга) / В. В. Олійник // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2009. – № 4. – С.181–184.
4. Русова С. Французькі літні колонії для школярів / Софія Русова // Світло. – 1914. – № 5. – С. 39–44.
5. Русова С. Ф. Позашкільна освіта та шляхи її проведення / Софія Федорівна Русова // Вибрані педагогічні твори : [у 4 кн.]. – [кн. 3 / за заг. ред. Є. І. Коваленко ; упорядн., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран]. – Чернігів : Деснянська правда, 2008. – С.144–233.
6. Русова С. Шкільні екскурсії і їх значення / С. Русова // Вибрані педагогічні твори / за ред. Є. І. Коваленка. – [у 2-х кн.]. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 270 с.
7. Соловей М. В. Шкільна географія і краєзнавство у педагогічній спадщині Софії Русової / М. В. Соловей // Географічне краєзнавство. – 2000. – № 1(15). – С. 15–16.
8. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. [у 2 кн.]. – [кн. 2 / за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – С.136–145.
9. Федорченко В. К. Історія екскурсійної діяльності в Україні : навч. посіб. / Федорченко В. К., Костюкова О. М., Дьорова Т. А., Олексійко М. М. – К. : Кондор, 2004. – С. 28–33.

#### **Анотація**

**И.В.Дяков**

#### **Взгляды С.Ф.Русовой на определенные проблемы развития внешкольного образования**

*В статье раскрываются взгляды С. Русовой на проблему внешкольного образования на основе анализа творческого педагогического наследия педагога. Освещаются вопросы теории воспитания, дидактики, эстетического воспитания, а также организации внешкольного образования.*

**Ключевые слова:** *С.Русова, педагогическое наследие, воспитание, внешкольное образование, экскурсионная деятельность, эстетическое воспитание.*

#### **Summary**

**I.V.Diakov**

#### **The Views of S.F.Rusova onto Determination of the Problem of Out-of-School Education Development**

*Some views of S.Rusova onto the problem of out-of-school education on the basis of analysis of creative pedagogical heritage of the teacher are revealed in the article. The questions of theory of education, didactics, aesthetic education, and also organization of out-of-school education are illuminated.*

**Key words:** *S.Rusova, pedagogical heritage, education, out-of-school education, excursion activity, aesthetic education.*  
Дата надходження статті: „09” червня 2010 р.



**Психологічні чинники формування позитивної мотивації професійного становлення студентів-першокурсників**

*В статті актуалізується проблема психологічних чинників формування позитивної мотивації професійного становлення студентів-першокурсників. Досліджено вплив стимулювання, перенесення, позитивного підкріплення та самопідкріплення на професійне становлення студентів-першокурсників.*

**Ключові слова:** студент, професійне становлення, мотив, мотивація.

*Постановка проблеми у загальному вигляді ...* Вирішення багатьох освітянських проблем значною мірою залежить від педагога, творча професійна діяльність якого повинна бути спрямована на створення сприятливих умов для самореалізації особистості кожного школяра.

Недостатня ефективність традиційної підготовки майбутніх вчителів дедалі більше привертає увагу дослідників до пошуку ефективних шляхів та методів їх професійного становлення.

Успішна реалізація цього завдання значною мірою визначається творчим підходом вишів до їх реалізації. Адже сьогодні значно зросла актуальність розв'язання таких питань, як розвиток творчих здібностей, впровадження інноваційних технологій, особистісно орієнтованого навчання та виховання, координації зусиль сім'ї і громадськості у формуванні особистості. Важливого значення набуває проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів, питання виявлення, вивчення, узагальнення й впровадження передового педагогічного досвіду, створення в науково-педагогічних колективах сприятливого соціально-психологічного мікроклімату, атмосфери творчості та відповідальності.

Особливості функціонування закладів освіти в умовах інноваційного розвитку зумовлюють посилення уваги до проблеми мотивації. Ефективність професійної підготовки фахівців в наш час залежить від науково обґрунтованого підходу до його організації, функціонування і вдосконалення, що в багатьох випадках визначається і рівнем володіння науковими знаннями, культурою, функціями і методами організації навчально-виховного процесу. Діяльність викладача впливає на ефективність кінцевих результатів навчально-виховного процесу, а тому потребує високого професіоналізму.

Підвищення рівня організації професійної підготовки, її ефективності сприяє формування позитивної мотивації. Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, тобто від прагнення самостверджуватись, досягати високих результатів тощо. Наукові дослідження підтверджують думку про те, що чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників (мотивів) спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. Такі наукові положення актуалізують необхідність розробки проблеми формування позитивної мотивації студентів-першокурсників. Вмотивованість навчання обумовлює його цілеспрямованість, дає можливість раціонально використовувати бюджет робочого часу суб'єктів навчально-виховного процесу, допомагає утримувати увагу на головних аспектах. Позитивна мотивація полегшує процес планування роботи студента, підвищує успішність навчання.

Будь-який спеціаліст, який має справу з людьми (педагог, психолог, тренер та ін.) і прагне впливати на них, має орієнтуватися в питаннях мотивації, вміти аналізувати й активізувати спонукальні фактори, що здатні спрямовувати поведінку студента в необхідному напрямку. Це передусім стосується майбутнього вчителя, адже він покликаний не лише сам впливати на дітей, а й допомогти їм. Хоча мотиваційна сфера є динамічною, кожній людині притаманна відносна стабільність ієрархії мотивів. Можна стверджувати, що мотиви, які спонукають студента до діяльності, є відносно сталими, незмінними протягом певного проміжку часу. Відносна стабільність ієрархії мотивів зумовлюється тим, що особистість у цілому і мотиви зокрема (але не мотивація, яка залежить і від ситуативних факторів) нелегко піддаються зміні. Досить неважко змінити або розвинути мотиваційну сферу молодого спеціаліста, але складніше зробити це щодо досвідченого педагога.

Зростаючий інтерес до проблеми мотивації аргументується і підвищенням ролі суб'єктивного фактора суспільного розвитку, збагаченням і розвитком самої особистості, ускладненням умов функціонування людини в суспільстві.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Аналіз вітчизняних і зарубіжних філософських, психологічних джерел дає підстави для висновку про ґрунтовний рівень розробки основних положень теорій мотивації. Джерела сучасних теорій мотивації відслідковуються там, де вперше зародились самі психологічні знання. Погляди на суть і походження мотивації людини протягом всього часу дослідження цієї проблеми постійно змінювались. Принципової відмінності щодо трактування самого поняття мотивації, її психологічних механізмів у них немає. Суто психологічними теоріями мотивації вважають концепції, що розроблені В.Келером, Е.Торндайком,

З.Фройдом, А.Маслоу, К.Роджерсом. Сучасний етап розробки даної проблеми характеризується науковими дослідженнями, що розкривають мотивацію різних видів діяльності людини. Цьому аспекту присвячені роботи М.О.Бернштейна, П.К.Анохіна, О.В.Петровського, М.Г.Ярошевського. В наш час науковцями проведено низку досліджень, присвячених розкриттю механізмів формування позитивної мотивації навчання, трудової діяльності, її типології, характеристики потреб як основи мотивації. У дослідженні даної проблеми особливо важливими є наукові праці Б.Ф.Ломова, О.М.Леонтьєва, Л.М.Карамушки та інші. Проте вивчення та аналіз філософської, педагогічної, соціально-психологічної літератури дає змогу зробити висновок, що проблема формування позитивної мотивації студентів-першокурсників вищих педагогічних закладів не стала предметом спеціального дослідження.

Цінними для нашого наукового пошуку є доробки сучасних науковців щодо формування мотивації різних видів діяльності. Аналіз літератури свідчить, що вітчизняними психологами досліджувалась проблема мотивації до таких видів діяльності: навчальної та трудової діяльності учнів; професійного самовизначення та вибору професії учнів та студентів; підготовки до сімейного життя; різних видів власне професійної діяльності: педагогічної, психологічної, пропагандистської, військової, спортивної, здійснення професійної діяльності в екстремальних ситуаціях тощо.

На відміну від цих питань, проблема мотивів професійного становлення вивчена значно менше. Слід зазначити, що вона як цілісне психологічне утворення раніше не виступала предметом спеціального дослідження. Так чи інакше вивчались лише окремі аспекти даного питання.

*Формулювання цілей статті ...* Метою даної статті є аналіз і актуалізація психологічних чинників формування позитивної мотивації професійного становлення студентів-першокурсників.

*Виклад основного матеріалу...* Професійна підготовка майбутніх фахівців будь-якої сфери діяльності є однією із складних проблем, оскільки в цьому процесі проявляються персоніфіковані відносини між людьми, що об'єднані навчанням. Студентська діяльність характеризується як сукупність скоординованих дій та заходів, спрямованих на досягнення в рамках навчального закладу певної мети. Йдеться про врахування всіх факторів та чинників, які детермінують психолого-педагогічні, соціально-психологічні та інші взаємини людей.

Професійна підготовка майбутніх вчителів обумовлює більш високу позитивну як внутрішню, так і зовнішню мотивацію, високий рівень відповідальності, наявність зворотного зв'язку, вміння презентувати себе і свій навчальний заклад, прогностичний характер навчальної діяльності тощо.

Проведений аналіз наукових джерел дав змогу визначити, що формування позитивної мотивації професійного становлення студентів-першокурсників здійснюється у логічній єдності всіх взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів. Аналізуючи існуючі концепції щодо цього питання, провідні зарубіжні та вітчизняні науковці виокремили основні складові, що покладені в основу мотивації діяльності: ціль, мотив, потреби, інтереси, здібності та ін. В усіх наукових джерелах мотив визначається як стійка особистісна властивість, яка спонукає людину зсередини до певних дій. Потреби й цілі є основними складовими мотиваційної сфери особистості. В професійному становленні загальна ціль є тим чинником, що об'єднує студентів, стимулює їх до навчання, інтегрує студентський колектив в єдине ціле. Навчальна діяльність у вищих постає як умова оптимізації суб'єкт-суб'єктних взаємин [3, с.183].

Вивчення особливостей мотивації навчальної діяльності дало змогу зробити висновок, що вона є специфічною, і відповідно до логіки дослідження позитивна мотивація розглядається як один з важливих шляхів її оптимізації. Це психологічне явище доступне для аналізу: в основі виникнення мотивів лежать потреби; мотиви як предметне втілення потреб людини відіграють важливу роль в активізації її поведінки в усіх сферах життєдіяльності; спонуканнями поведінки та діяльності студентів виступають інтереси, ідеали, переконання, цілі та почуття.

Важливе місце серед різних мотивів людини завжди займають професійні мотиви, які характеризуються певними особливостями. Розкриття цих особливостей ґрунтується на теорії ієрархії потреб за А.Маслоу. В ряді досліджень отримані докази того, що вираження тих чи інших характеристик мотивації в навчальній діяльності студентів впливає на її результативність. Особливістю мотивації професійного становлення є те, що вона виступає найважливішим фактором впливу і взаємодії в навчально-виховному процесі; вона мобілізує колектив викладачів та студентів, активізує їх до дії, стимулює їх активність [5, с.78].

Сучасні суспільні потреби і вимоги сьогодення доводять необхідність обґрунтування психологічних чинників формування позитивної мотивації професійного становлення студентів-першокурсників. Необхідність розробки даної теми продуктивна відсутністю системи знань з даної проблеми, які є дієвим інструментом формування позитивної мотивації. Їх актуалізація забезпечує суттєве підвищення рівня організації навчально-виховного процесу та результативність навчання студентів.

Будь-яка діяльність, педагогічна зокрема, спонукається комплексом мотивів. Найефективнішим чинником формування позитивної мотивації, на нашу думку, є знання її психологічних чинників, оскільки мотиваційне переключення, зумовлення, зміщення (автономізація) мотивів, їх фіксація є рушійними силами поведінки людини. Психологічні чинники, які мають глибинний зміст і динамічну

силу (значимість), визначають характер і функціонально енергетичний рівень професійного становлення. Якісний зміст мотиваційних чинників визначає і зміст навчання студентів-першокурсників [3, с.56].

Одним із ефективних психологічних чинників формування позитивної мотивації професійного становлення є мотиваційне переключення. В науковій літературі мотиваційне переключення характеризують як присутність інтересу до об'єкта або діяльності шляхом перенесення енергії, позитивної мотивації з чогось важливого і привабливого на об'єкт чи діяльність, до якого (якої) ми прагнемо сформувати інтерес (мотивацію). Результативний вплив на студента-першокурсника має мотиваційне переключення: до успішного навчання заохочують можливість отримання стипендії, кар'єрного зростання, позитивна підтримка колективу групи та ін. Емоції, інтерес переключають із того, що є важливим і значущим для студента (успішне закінчення семестру, високі показники в олімпіадах різного рівня та в спортивних змаганнях), на те, до чого прагнуть сформувати інтерес і позитивну мотивацію (зацікавленість у професійному становленні, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, впровадження інноваційних технологій і т.д.).

Об'єктом, на який переключається позитивна мотивація, може бути інший вид діяльності, суб'єкти педагогічного процесу.

Спонукальний вплив на професійне становлення майбутніх вчителів при використанні мотиваційного переключення передбачає актуалізацію вже наявних мотиваційних відношень (позитивного ставлення, інтересу, почуття відповідальності за доручену справу), які спрямовуються на новий предмет або зміст.

Важливим чинником, який впливає на ефективність навчальної діяльності та актуалізує значення психологічного компоненту, є позитивне підкріплення та самопідкріплення. При аналізі даного чинника важливим є виявлення результативно-продуктивного характеру мотиваційної установки, що пов'язано з проявом і розвитком функціональних можливостей особистості.

Перехід від зовнішнього підкріплення до самопідкріплення є ознакою розвитку особистості студента. Якщо він набуває здатності керувати своїми потребами і мотивами, це свідчить про достатню зрілість особистості. Процес професійного становлення полягає у формуванні здатності до самореалізації, створення самопідкріплення соціально бажаних форм поведінки і діяльності.

Перевагами самопідкріплення є те, що особистість може винагороджувати себе в будь-який час, сама вибирати той чи інший спосіб чи інтенсивність самопідкріплення. Визначення студентом критеріїв самопідкріплення в психологічній літературі характеризується як самодетерміноване підкріплення. Передумовою його ефективного самопідкріплення є ретельний моніторинг (спостереження, фіксація й аналіз своєї поведінки та діяльності) [5, с.195].

Науково обгрунтованим є і той факт, що на формування позитивної мотивації студента-першокурсника впливає і психологічна готовність до майбутньої діяльності. Вивчення ієрархії значущості складових готовності, які належать до конкретних чинників, довело, що на першому місці (системоутворюючим компонентом) є мотиваційна готовність. Ця пріоритетність повинна враховуватись у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний.

В рамках функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності.

З точки зору особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. У відповідності з цим підходом готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дають можливість студенту в більшій мірі успішно здійснювати навчальну діяльність [6, с.121].

*Висновки...* Отже, професійне становлення майбутнього педагога є складною і багатогранною системою. Створення умов для її ефективного функціонування та прояву залежить від діяльності не лише студента, а всього науково-педагогічного колективу. Саме позитивні мотиви в силу їх специфічної функціональної ролі виконують важливе завдання у вирішенні даної проблеми.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Виллонас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Виллонас. – М. : МГУ, 1990. – 288 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учеб. пособие / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соц.-псих.) : [моногр.] / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 204 с.
5. Павелків Р. В. Загальна психологія : підруч. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2009. – 576 с.
6. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2003. – 135 с.

Анотація

Т.В.Ищук

**Психологические факторы формирования позитивной мотивации профессиональной подготовки студентов-первокурсников**

*В статье актуализируется проблема психологических факторов формирования позитивной мотивации профессиональной подготовки студентов-первокурсников. Исследовано влияние стимулирования, переноса, положительного подкрепления и самоподкрепления на профессиональное становление студентов-первокурсников.*

**Ключевые слова:** студент, профессиональная подготовка, мотив, мотивация.

Summary

T.V.Ishchuk

**Psychological Factors of Positive Motivation Formation of Professional Preparation of the First Year Students**

*The problem of psychological factors of positive motivation formation of professional preparation of the first year students is analyzed in the article. The influence of stimulation, transfer, positive refreshment and self- refreshment onto the professional formation of the first year students is studied.*

**Key words:** student, professional formation, motive, motivation.

Дата надходження статті:

„7” вересня 2010 р.

УДК 371.217.3+378.147.88: 613.95

Н.В.КАЗАКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

**Підготовка студентів до літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах**

*На основі теоретичного аналізу літератури та досвіду організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії визначено та розкрито умови удосконалення спеціальної підготовки студентів до проходження літньої педагогічної практики.*

**Ключові слова:** літня педагогічна практика, умови організації літньої педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... У системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів практика є необхідною складовою навчально-виховного процесу; вона наочно демонструє досягнення і слабкі ланки в підготовці майбутнього вчителя.*

Літня педагогічна практика в оздоровчих таборах не лише завершує практичне засвоєння студентами змісту, форм і методів виховної роботи, але й створює умови для активного вправлення у проведенні різних видів виховної діяльності. Цей вид педагогічної практики дозволяє студентам усвідомити сутність і специфіку роботи тимчасових дитячих об'єднань у сучасних умовах; ознайомитися з психолого-педагогічними основами роботи з тимчасовим дитячим колективом; засвоїти основи організації оздоровчо-виховного процесу; оволодіти системою колективного планування роботи дитячого колективу; ознайомитися з системою самоврядування в житті тимчасового колективу; організувати ігри та спортивно-оздоровчу роботу; оволодіти методикою проведення різних форм роботи в умовах оздоровчого закладу. Виконуючи функціональні обов'язки вожатого, вихователя, керівника дитячого колективу, студенти глибше проникають у суть педагогічної діяльності, адаптуються до ролі вихователя, відчувають себе повноцінними педагогами. Вони апробують професійні знання, уміння і навички, вступаючи у взаємовідносини з дітьми, педагогічним колективом табору. Літня педагогічна практика зближує студентів з дітьми, допомагає глибше зрозуміти їх вікові та індивідуальні особливості. Набуті в ході цього виду практики знання, уміння і навички будуть необхідними майбутнім учителям початкових класів при організації та проведенні виховної роботи з молодшими школярами.

*Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання змісту і організації педагогічної практики студентів у вищих педагогічних навчальних закладах висвітлено у дослідженнях О.О.Абдуліної, Н.В.Загрязкіної, Г.М.Коджаспірова, М.К.Козія, Л.А.Машкіної, Г.О.Шулдик, В.І.Шулдик та ін. Проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до здійснення виховної роботи з молодшими школярами у процесі педагогічної практики розкривається у працях Г.Г.Кіт, Г.Є.Мітіна, Т.Д.Мишковської, О.Л.Шквир та ін. У дослідженні М.О.Наказного висвітлено питання підготовки педагога до проектування діяльності дитячого оздоровчого закладу. Процесу організації літньої педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів надали увагу у своїх працях Л.В.Борікова, Г.М.Коджаспіров, В.Ф.Козлікова П.Б.Решетніков, Г.Ф.Чернишова та ін.*

Безумовно, кожна з наукових праць вище зазначених авторів є самодостатньою, цінною для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Водночас зазначимо, що змінилися умови літнього відпочинку дітей в оздоровчих таборах, які зумовлені характером змін у суспільстві. Це об'єктивно висуває особливі вимоги до змісту, форм і методів організації літньої педагогічної практики студентів в оздоровчих таборах.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є визначення та розкриття сутності однієї з умов організації літньої педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів – удосконалення спеціальної підготовки студентів до проходження літньої педагогічної практики.

*Вклад основного матеріалу...* Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури (О.О.Абдуліна, Г.М.Бостанджієва, Г.М.Коджаспіров, Л.В.Борікова, В.Ф.Козлікова, В.В.Матіяш, П.Є.Решетников, Г.О.Шулдик, В.І.Шулдик та ін.) дозволив визначити такі основні етапи організації літньої педагогічної практики студентів: підготовку до практики; методичне забезпечення практики; здійснення керівництва практикою; взаємодія з базами практики; консультація студентів у ході педагогічної практики; система аналітичної діяльності в ході практики; підведення підсумків практики (індивідуальний та груповий аналіз, проведення конференції); моніторинг якості проходження практики студентами.

Науково обґрунтована система організації літньої педагогічної практики у вищому начальному педагогічному закладі може бути створена при певних умовах. Ми погоджуємося з думкою Г.Ф.Чернишової, що науково-педагогічні знання про умови організації практики важливі для правильної оцінки стану цього напрямку роботи, а також для правильного прогнозування і планування розвитку процесу професійної підготовки студентів [10, с.56-64]. Тому ці знання повинні бути необхідною складовою професійних знань майбутніх учителів початкових класів, а також викладачів вищих навчальних педагогічних закладів, які займаються підготовкою педагогів.

Умови організації літньої педагогічної практики розглядаються нами як сукупність обставин, за яких вона відбувається, і які сприяють її успішності. Під оптимальними умовами ми розуміємо ті, які свідомо створюються в освітньому процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективно проведення педагогічної практики.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури (Л.А.Іванова [3], Г.Г.Кіт [5], Г.Ф.Чернишова [10], Г.О.Шулдик, В.І.Шулдик [11] та ін.) та стану організації літньої педагогічної практики у вищих навчальних закладах (Кам'янець-Подільський державний університет, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Вінницький державний університет ім. М.Коцюбинського) нами визначено умови удосконалення спеціальної підготовки студентів до проходження літньої педагогічної практики у оздоровчих таборах. До них віднесено:

- забезпечення студентів сучасними інструктивно-методичними і довідковими матеріалами з методики виховної роботи в літніх оздоровчих таборах;
- орієнтацію студентів на інноваційну діяльність в літньому оздоровчому таборі;
- удосконалення структури, змісту, форм і методів проведення навчальної практики „Підготовка студентів до роботи з дітьми в умовах оздоровчого табору”;
- проведення засідань у школі вожатих, створеної студентами молодіжної організації „Артек”.

Для успішного проходження літньої педагогічної практики студенти та керівники практики мають бути забезпечені сучасними інструктивно-методичними і довідковими матеріалами. Аналіз методичних посібників і рекомендації для студентів з виховної роботи в літніх оздоровчих таборах дозволив виявити, що окремі з них містять методичний матеріал з конкретних питань: реалізація завдань фізичного, естетичного, екологічного, духовного виховання у таборі (С.В.Савченко, В.А.Кратінова [1]; Л.В.Куцакова [6] та ін.); проведення ігор інтелектуально-пізнавальних, рухливих (О.С.Газман [4], М.Г.Фрідман [9]) тощо. Найбільш привабливими для студентів є посібники, які містять у собі детальні інструкції щодо діяльності вожатого в дитячому таборі. У цьому напрямку цікаво працюють О.В.Єнін [2], Т.В.Тіткова [8], праці яких є настільними книгами для будь-якого студента-практиканта. Так, у посібнику О.В.Єніна „Настільна книга вожатого табору відпочинку” [2] містяться рекомендації щодо організації та проведення заходів у дитячих оздоровчих таборах. У ній можна знайти відповіді на багато питань табірної літа, починаючи від обов'язків вихователя і вожатого та закінчуючи поясненнями, як допомогти дитині, якщо її захитало в автобусі, чим відрізняються „ігри дощу” від „ігор для багаття” та ін. Також викликають інтерес у вожатих книги, присвячені досвіду роботи дитячих центрів, таборів, зокрема це досвід організації роботи у МДЦ „Артек”, МЦ „Молода гвардія” та ін.

Література, призначена для студентів, які працюватимуть з дітьми в умовах табору, представлена достатньо широко. Проте часто методичні посібники містять у собі готові „рецепти”: сценарії, розробки, конкурси без методики їх проведення. Часто студенти, які слово в слово відтворюють подані сценарні розробки, відчувають великі труднощі у їх підготовці та проведенні інших форм вихованої роботи. Оскільки такі посібники не вчать студентів оцінювати, аналізувати, коректувати свою роботу. В зв'язку з цим можна зробити висновок, що на сьогодні потрібно створити методичні рекомендації узагальненого характеру.

Для того, щоб студенти зрозуміли зміст літньої педагогічної практики, а також те, які види діяльності вони повинні здійснювати у ході практики, необхідно їх забезпечити інструктивно-методичними рекомендаціями, в яких би чітко окреслювалися мета, завдання, зміст практики, перелік знань, які студенти мають засвоїти, та умінь і навичок, якими мають оволодіти, а також вимогами до оцінювання різних видів діяльності в ході педагогічної практики. Крім того, вони мають бути

забезпечені довідковим матеріалом, у якому б розкривалися методика виховної роботи зі школярами в умовах тимчасового колективу, зміст, форми і методи виховної роботи у різних класах, орієнтовний план підготовки та проведення різних форм роботи, орієнтовні схеми їх аналізу та самоаналізу.

На наш погляд, методичні рекомендації для студентів літньої педагогічної практики повинні містити такі структурні підрозділи:

1. Мета, завдання і зміст літньої педагогічної практики.
2. Організація літньої педагогічної практики.
3. Вимоги до знань, практичних умінь і навичок студентів, контроль і оцінювання їх.
4. Вимоги до оформлення звітної документації з літньої педагогічної практики (щоденник, звіт, характеристика, конспект залікового заняття, орієнтовний план роботи в загоні).
5. Посадові інструкції основних категорій працівників оздоровчого табору.
6. Методичні підходи до організації та проведення виховної роботи у таборі (Типове положення про дитячий оздоровчий заклад; напрями виховної роботи, форми і методи роботи з дітьми різного віку; охорона життя і здоров'я дітей в умовах літнього відпочинку; педагогічні основи періодів зміни в літньому оздоровчому таборі та особливості підготовки та проведення виховних заходів у них; схеми аналізу та самоаналізу різних форм виховної роботи).
7. Рекомендована література.

Питання організації літньої педагогічної практики викликають інтерес педагогів-дослідників, тому у наступний вид літератури ввійшли наукові дослідження й розробки. У наукових дослідженнях останніх років (Л.А.Іванова [3], М.О.Наказний [7] та ін.) знаходять своє висвітлення деякі аспекти літньої педагогічної практики. Однак варто відмітити, що відсутні дисертаційні дослідження, спеціально присвячені питанню організації літньої педагогічної практики.

Інструктивно-методичне забезпечення сприяє удосконаленню спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів до проходження літньої педагогічної практики. Відсутність його негативно позначається на рівні практичної підготовки студентів до професійної діяльності. Зокрема, студенти під час практики нерідко спрощено підходять до розуміння завдань педагогічної практики, на цьому ґрунті в них формуються хибні уявлення про виховну роботу у літньому оздоровчому таборі, а також сутність професійної діяльності вихователя, вожатого, їх обов'язків.

Однією з умов, що підвищують рівень спеціальної підготовки до літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах, визначено орієнтацію студентів на інноваційну діяльність в літньому оздоровчому таборі. Ми вважаємо, що необхідно рекомендувати студентам ознайомитися з науково-методичною літературою, у якій висвітлено методичні підходи щодо особливостей виховної роботи в таборі, яка включає в себе розумне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, екологічною, оздоровчою діяльністю. Крім того, студентів потрібно орієнтувати на дослідницьку діяльність під час самостійної педагогічної роботи в дитячому оздоровчому таборі. Це стає можливим при введенні до тематики курсових робіт з педагогіки питань, які розкривають суть виховної роботи з дітьми і підлітками в умовах літніх канікул.

Виявлено, що у більшості педагогічних навчальних закладів уся підготовка студентів до цього виду практики проводиться концентровано під час інструктивно-методичного збору (табірний збір), не виключенням є і Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Тому однією з умов нами визначено удосконалення структури, змісту, форм і методів проведення навчальної практики „Підготовка студентів до роботи з дітьми в умовах оздоровчого табору”. Вважаємо, що необхідно внести певні корективи у зміст навчальної практики, врахувавши сучасні вимоги до виховної роботи в літньому оздоровчому таборі та специфіку роботи з дітьми різних категорій (соціально занедбані, тривожні, з відхиленнями у поведінці, демонстративні, повільні, гіперактивні та ін.). Тому пропонуємо такий зміст навчальної практики „Підготовка студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах”: Тема 1. Вступ. Особливості виховної роботи з різними категоріями дітей в літніх оздоровчих таборах (мета: ознайомити студентів з основними завданнями курсу, висвітлити особливості виховної роботи в таборі та специфіку роботи з різними категоріями дітей). Тема 2. Колективи дітей. Педагогіка співробітництва (мета: ознайомити з методами вивчення дитини і дитячого колективу, з основними положеннями „педагогіки співробітництва”). Тема 3. Органи самоврядування (мета: ознайомитися з органами самоврядування в дитячому колективі). Тема 4. Структура організації виховних заходів (мета: виробити у студентів організаторські вміння залучати дітей до діяльності, котра сприяє їх всебічному розвитку). Тема 5. Колективна творча діяльність (мета: розширити теоретичні знання студентів про різноманітність можливостей КТС і закріпити їх на практичних заняттях). Тема 6. Структура зміни (мета: вивчення студентами мети і завдань основних періодів зміни в літньому оздоровчому таборі, форм виховної роботи з дітьми). Тема 7. Планування виховної і розвиваючої діяльності з дітьми в ЛОТ (мета: формувати вміння планувати спільну діяльність з дітьми, складати план). Тема 8. Ігри в літніх оздоровчих таборах (мета: відпрацювати вміння проводити різноманітні ігри для дітей різного віку). Тема 9. Наочність у літніх оздоровчих таборах (мета: виробити у студентів навички естетичного оформлення інформації і різноманітної творчої діяльності,

роботи з різними матеріалами).

Враховуючи специфіку виховної роботи в літньому оздоровчому таборі, ми спрямували зміст навчальної практики з підготовки студентів до роботи в літніх оздоровчих таборах на ознайомлення з основними положеннями педагогіки співробітництва, здійснення пізнавальної, цілісно орієнтованої, суспільно громадської, організаторської, художньо-естетичної, спортивно-оздоровчої, трудової, натуралістичної і екологічної, туристично-краєзнавчої діяльності, на прищеплення санітарно-гігієнічних навичок. На заняттях у ході навчальної практики студенти набувають і закріплюють традиційно визначені вміння і навички (визначати мету, завдання, зміст виховної роботи з дітьми, прогнозувати її результати; працювати з психолого-педагогічною, методичною літературою; творчо складати перспективні та календарні плани роботи з дітьми; застосовувати знання з предметів своєї спеціальності при підготовці та проведенні виховних заходів; проводити ігри, танці, розучувати пісні; надавати першу медичну допомогу; оформляти необхідну інформацію для дітей; аналізувати свою діяльність), а також вправляються у добірї відомостей про окремих дітей і тимчасовий колектив, складанні анкет для батьків з метою вивчення дитини, що попередньо їх готує до виконання завдань літньої педагогічної практики. Такий зміст практики дозволить студентам отримати знання про функції, права, обов'язки педагога-вихователя; методи вивчення розвитку дитини і тимчасового колективу; вікові, психологічні, індивідуальні особливості дітей і підлітків, специфіку їх прояву в умовах літнього відпочинку; зміст, форми і методи виховної роботи; планування роботи, режим роботи та техніку безпеки в літніх оздоровчих таборах.

Ми вважаємо, що можливість студентів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії відвідувати засідання школи вожатих, яку створили студенти – члени молодіжної організації „Артеківець”, значно удосконалив спеціальну підготовку майбутніх вожатих до літньої педагогічної практики. На цих засіданнях розглядаються важливі питання: „Культура спілкування”, „Виховання грою”, „З досвіду МДЦ „Артек””, „Методика колективних творчих справ”, „Традиції та звичаї у таборі” та ін. Цей вид підготовки дає студентам можливість отримати певні теоретичні знання з проблем виховання молодших школярів у літньому оздоровчому таборі. Звичайно, неможливо ґрунтовно та всебічно підготувати студентів до роботи протягом декількох занять. Проте ці зустрічі зі старшокурсниками сприяють залученню студентів до педагогічної творчості, крім того, у них формується позитивна мотивація до роботи з дітьми влітку. Цьому сприяють досвід артеківців, їх спогади про перебування у Міжнародному дитячому центрі. На кожному семінарському занятті розкриваються не лише важливі поняття, явища, процеси, типові помилки, але й відбувається практичне закріплення нових аспектів майбутньої професійної діяльності.

З першого заняття студенти-старшокурсники намагаються показати творчу романтику дитячого оздоровчого табору та потенційні труднощі, з якими студентам прийдеється зіткнутися. Для створення атмосфери співпраці, яка сприяє творчому пошуку, пропонуємо використовувати слайди, пісні, зачитувати уривки листів з побажаннями для вожатих.

На нашу думку, на заняттях для майбутніх вожатих доцільно організувати тренінги: вправи на безпосередню мобілізацію творчого самопочуття: „Уявіть, що у вас сьогодні немає бажання йти до дітей. Мобілізуйте своє творче самопочуття, дайте собі якомога більше настанов”; „Вашому загонові доручено підготувати загальнотабірний вечір нерозгаданих таємниць. Мобілізуйте себе на вечір, намагайтеся знайти у сценарному плані найяскравіші моменти. Уявіть собі усіх дітей, які зібралися та чекають початку заходу та позитивних емоцій”. Крім того необхідно обговорити питання „Новий тип оздоровчого закладу для дітей”. При чому, ефективним є використання методу мозкової атаки, коли мікрогрупи обговорюють блоки: мету, форми роботи, дитячі органи самоуправління, кадри, матеріально-технічна база, умови роботи та проживання в дитячому оздоровчому таборі. На заняттях можна запропонувати завдання скласти анкету, яку можна використати при заїзді дітей.

Вожатому важливо знати та відчувати атмосферу в дитячому колективі, в першу чергу, для того, щоб уникнути конфліктів та всякого роду неприємностей. Тому доцільно запропонувати для студентів виконати творче завдання: оформити індивідуальний або груповий екран настрою (використовуючи кольори, малюнки, бали тощо). Крім того, можна запропонувати участь у рольовій грі, в якій би продемонструвати варіанти структури органів самоврядування з урахуванням особливостей табору, його традицій, кількості дітей, природних умов; організувати та провести колективні творчі справи („Захист фантастичного проекту”, „Вечір творчого портрета”, „Конкурс мальованих фільмів”, „Портрет нашого колективу”, „Концерт-блискавка”, „Газета-блискавка”, „Весела спартакіада” та ін.).

Важливим є також обговорення ситуацій з власного досвіду студентів-старшокурсників. Наприклад, „Вас викликають до начальника табору. Приїхала мама однієї з ваших дітей. Вона засмучена, показує лист хлопчика, в якому говориться, що синові у таборі погано, він хоче додому, вожаті його ображають, не дозволяють купатися у річці. Насправді це зовсім не так.”; „У вашому загоні пропала дитина. Після довгим розшуків її знаходять. Загін негативно налаштований проти неї, оскільки діти перехвилювалися та втомилася від довгих пошуків. Дитина засмучена.”; „Під час прибирання в кімнатах ваш напарник побачив, що декілька ліжок заправлені неакуратно. Він, не довго думаючи, зірвав поривала та змусив

дітей застилати ліжка заново. Діти прийшли до вас зі скаргами на нього.” та ін. Ми пропонуємо діагностичний аналіз таких ситуації будувати за схемою: „опис вчинку; його пояснення, з'ясування причин; педагогічна оцінка вчинку; наслідки”.

**Висновки...** Отже, ґрунтуючись на принципі зв'язку теорії із практикою у процесі професійної підготовки студентів, опираючись на досвід їх підготовки до літньої педагогічної практики в оздоровчих таборах, ми вважаємо доцільним: забезпечити єдність практичної й теоретичної підготовки вожатих до роботи в таборі; активно використати всі можливості навчальної й позанавчальної діяльності студентів у вищому навчальному педагогічному закладі.

Таким чином, розкриті умови удосконалення спеціальної підготовки студентів до проходження літньої педагогічної практики у оздоровчих таборах спрямовані на підвищення ефективності цього виду практики у системі практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах. Проте літня педагогічна практика в оздоровчих таборах може забезпечити ефективність підготовки студентів до професійної педагогічної діяльності тільки в тому випадку, якщо навчальними закладами буде в певній мірі забезпечений комплекс організаційно-педагогічних умов для реального використання її значних потенційних можливостей. Тому вважаємо за необхідне визначити та розкрити не менш важливі умови забезпечення оптимального середовища для самостійної діяльності студентів у період літньої педагогічної практики, які включають: попереднє проведення договірної кампанії з адміністрацією літніх оздоровчих таборів; ранній та точний розподіл студентів по таборах; взаємодію вищого педагогічного навчального закладу і школи в організаційно-методичному забезпеченні практики; залучення до роботи студентів-консультантів; організацію роботи кабінету педагогічної практики.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. В помощь работникам детских оздоровительных лагерей : [метод. пособ.] / [Савченко С. В., Кратина В. А. и др.]. – Луганск, 1994. – 69 с.
2. Єнін О. В. Настільна книга вожатого табору відпочинку / О. В. Єнін. – Х. : Основа, 2008. – 138 с.
3. Іванова Л. А. Професійна підготовка педагогів-організаторів: теорія і практика педагогічного проектування : [моногр.] / Л. А. Іванова ; за заг. ред. доц. І. М. Мельникової. – Оренбург : ОДІМ, 2008. – 248 с.
4. Каникулы: игры, воспитание; о педруководстве игровой деятельностью школьников / под ред. О. С. Газмана. – М. : Просвещение, 1988.
5. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : [навч.-метод. посіб. для студ. пед. закл. освіти (с-ть : початкове навчання)] / Галина Григорівна Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.
6. Куцакова Л. В. Летний досуг с детьми : [кн. для восп. дет. сада и родителей] / Куцакова Л. В. – М. : Просвещение, 1996. – 88 с.
7. Наказний М. О. Підготовка педагога до проектування діяльності дитячого оздоровчого закладу / М. О. Наказний // Неперерва педагогічна освіта: сучасні парадигми та технології їх реалізації : матеріали виїзн. засід. наук. школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті, (Хмельницький, 14–16 трав. 2009 р.) / за ред. С. О. Сисоевої. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – С. 223–242.
8. Титкова Т. В. Настольная книга вожатого в детском оздоровительном лагере / Т. В. Титкова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 320 с.
9. Фридман М. Г. Спортивно-оздоровительная работа в детских лагерях. Книга для организаторов внеклассной работы / М. Г. Фридман. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
10. Чернишова Г. Ф. Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності літньої педагогічної практики студентів у процесі професійної підготовки студентів / Г. Ф. Чернишова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – Ч. 1. – С.56–64.
11. Шулдик Г. О. Педагогічна практика : [навч. посіб. для студ. пед. вузів] / Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик. – К. : Науковий світ, 2000. – 143 с.

#### **Аннотація Н.В.Казакова**

##### ***Підготовка студентів к летней педагогической практике в оздоровительных лагерях***

*На основе теоретического анализа литературы и опыта организации педагогической практики будущих учителей младших классов в Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии определены и раскрыты условия совершенствования специальной подготовки студентов к прохождению летней педагогической практике.*

**Ключевые слова:** *летняя педагогическая практика, условия организации летней педагогической практики в детских оздоровительных лагерях.*

#### **Summary N.V.Kazakova**

##### ***Preparation of Students to the Summer Pedagogical Practice in Children's Health Camps***

*On the basis of practical analyses of the literature and experience of organization of pedagogical practice of the future primary school teachers in Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy, the conditions of improvement of the students' special preparation to the summer pedagogical practice are determined and revealed.*

**Key words:** *summer pedagogical practice, conditions of organization of the summer pedagogical practice in children's health camps.*

Дата надходження статті:

„30” червня 2010 р.



**Стан інформаційного забезпечення управління якістю освіти загальноосвітнього навчального закладу**

У статті наведено результати констатувального етапу експерименту щодо визначення стану інформаційного забезпечення управління якістю освіти, розуміння керівниками основних характеристик процесу і ступінь їх впливу на якість освіти, труднощі та потреби в реалізації інформаційної діяльності.

**Ключові слова:** інформація, інформаційне забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом, якість освіти, інформаційна діяльність, інформаційна компетентність керівника.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* У теорії та практиці залишається проблема неадекватності випереджального розвитку інформаційних ресурсів (ІР), нових інформаційних технологій (НІТ), інформаційних систем (ІС) управлінського призначення та їх повільним впровадженням у практику управління загальноосвітніми навчальними закладами (далі – ЗНЗ) через недостатню готовність переважної більшості керівників до здійснення інформаційної діяльності. Розв'язання проблеми інформаційного забезпечення управління ЗНЗ як складової інформатизації освіти є не лише фактором розвитку інформаційного суспільства в Україні, а й необхідністю щодо забезпечення вищого рівня ефективного управління ЗНЗ та якості освіти учнівської молоді на основі створення інформації та ІР, впровадження ІУС (управлінських інформаційних систем), мереж, НІТ, ІКТ.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Результати фундаментальних досліджень пов'язані з теоретико-практичними дослідженнями інформації як атрибуту і одного з ключових елементів класичної адміністративно-функціональної моделі управління в освіті на різних ієрархічних рівнях, функції організації лише на основі педагогічної інформації, розробкою змісту банків педагогічної інформації на засадах теорії школознавства і педагогіки в контексті радянської методології (С.І. Архангельський, В.П. Баймаков, Д.М. Гвішиані, М.І. Кондаков, Ю.А. Конаржевський, В.С. Татьянченко, О.А. Орлов, Т.І. Шамова, П.В. Худоминський, Т.К. Чекмарьова та ін.), які за сучасних умов виробництва засобів інформатизації та ІКТ, розвитку теорії освітнього менеджменту, педагогіки і моделі державно-громадського управління школою, набувають суттєвих інноваційних і модернізаційних змін [1–5].

*Формулювання цілей статті...* Мета – висвітлити у межах статті виявлені та проаналізовані компоненти стану інформаційного забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ.

*Виклад основного матеріалу...* Згідно із завданнями дослідження розроблено методiku вивчення та аналізу професіографії управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (надалі ЗНЗ або закладів), стану інформаційного забезпечення управління якістю освіти та застосовано комплекс методів, адекватних предмету дослідження. Вивчення та аналіз професіографії управлінської діяльності керівників закладів здійснено під час вивчення управлінської діяльності респондентів, бесід, анкетування, опитування. Вважалось, що керівник ЗНЗ є провідною фігурою навчально-виховного процесу, носієм освітніх і суспільних змін, і від його управлінської компетентності залежить рівень якості освіти та управління нею.

На констатувальному етапі анкетуванням було охоплено 117 респондентів, з них – 76 керівників навчальних закладів м. Миколаєва, які працюють за контрактом і визначені як експериментальна група, та 41 керівник навчальних закладів Володимирецького району Рівненської області, які вважались контрольною групою.

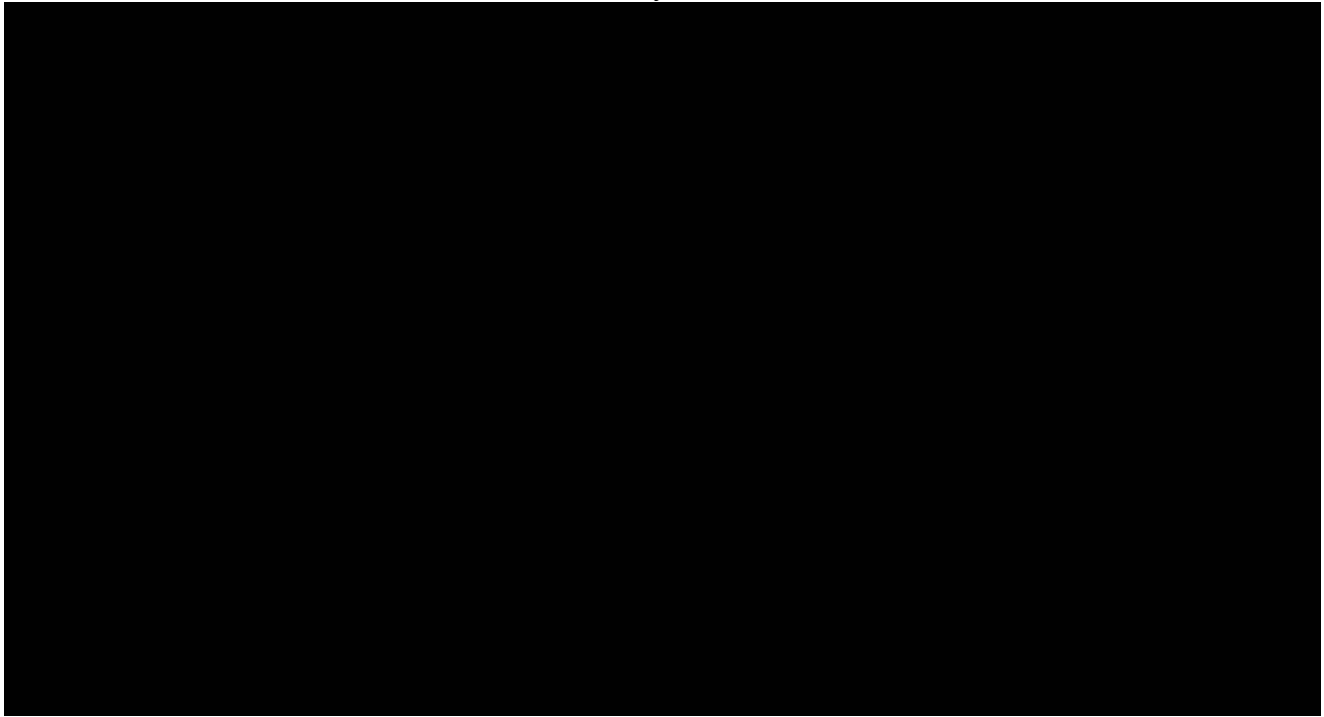
У процесі дослідження підібрано та розроблено інструментарій дослідження теми, частину якого буде нами репрезентовано в статті, наведено проаналізовані та узагальнені дані та їх інтерпретація.

*Зокрема, розроблено опитний лист К-1*

1. Розкрийте суть поняття „освіта”.
2. Розкрийте суть поняття „якість освіти”, „управління якістю освіти”. Назвіть основні компоненти управлінської діяльності щодо забезпечення якості освіти у ЗНЗ.
3. Назвіть шляхи підвищення управління якістю освіти на рівні ЗНЗ, системи освіти міста.
4. Методом самооцінки оцініть рівень Вашого управління якістю освіти в ЗНЗ: низький, середній, достатній, високий (необхідне підкреслити).
5. Назвіть раціональні критерії оцінки результативності якості освіти (освітнього процесу) ефективності управління якістю освіти в ЗНЗ.
6. Назвіть труднощі, з якими Ви стикаєтесь під час здійснення професійної діяльності щодо забезпечення якісної освіти учнівській молоді?

Наведемо результати даних на 5 та 6 запитання цього листа. Раціональними критеріями оцінки результативності якості освіти в ЗНЗ є: професіоналізм – 80,3%; досвідченість – 67,1%; інформованість з менеджменту якості освіти – 46,0%; результативність діяльності навчального закладу в цілому – 63,2%. Аналіз даних опитного листа свідчить про необхідність переходу від інтуїтивного управління до професійного управління якістю освіти, реалізації принципів управління якістю освіти, ефективних механізмів забезпечення якості освіти, інформаційних технологій управління якістю освіти в ЗНЗ, науково обґрунтованих критеріїв якості освіти в ЗНЗ.

Анкетуванням виявлені труднощі, з якими стикаються керівники ЗНЗ експериментальної та контрольної груп під час здійснення професійної діяльності щодо забезпечення якісної освіти учнівської молоді (рис. 1). Більшість опитаних (30,3%) зазначили, що матеріально-технічна база закладів застаріла задля реалізації функцій щодо забезпечення якості освіти та потребує значної модернізації й оновлення, що на даний час неможливо здійснити в необхідному обсязі.



*Рис. 1. Труднощі у здійсненні професійної діяльності керівників шкіл щодо забезпечення якісної освіти учнівської молоді*

Це є не регіональною проблемою, а й загальнодержавною, пов'язаною з економічною кризою, яку переживає сучасне суспільство.

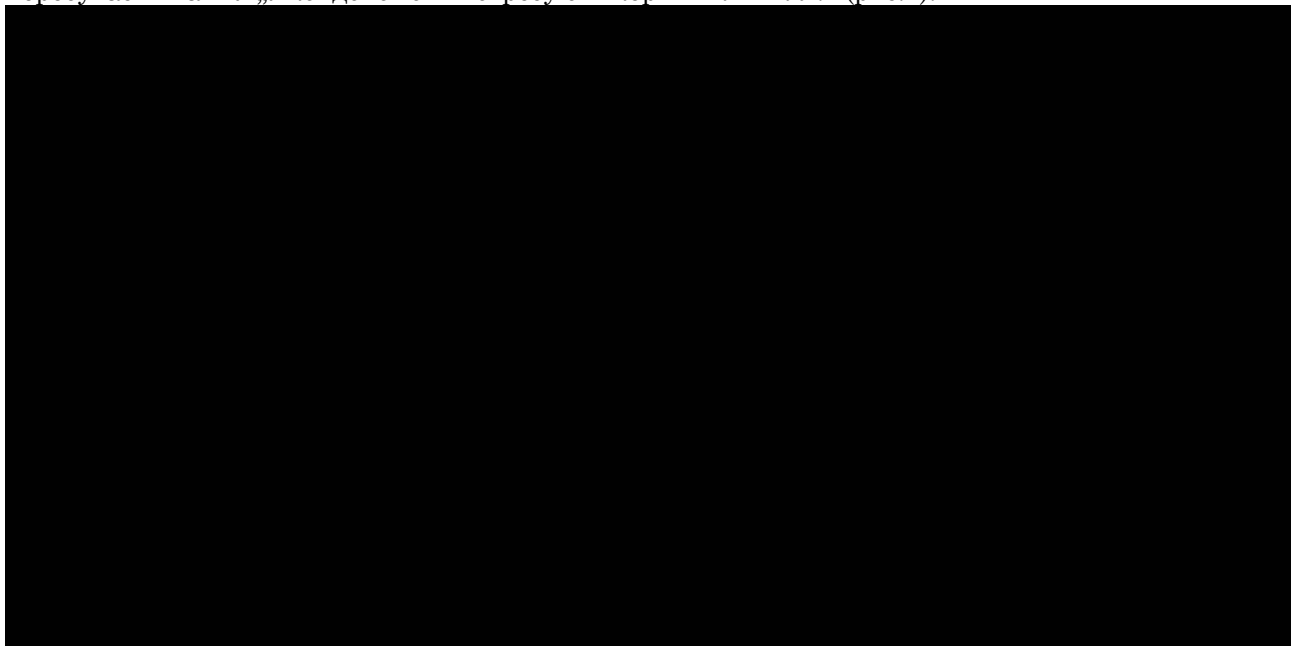
Визначено, що 21,1% респондентів зазнають труднощів у здійсненні фінансово-господарської діяльності, оскільки видатки на забезпечення якісної освіти до неї не дають змоги повною мірою реалізувати потреби педагогічних колективів щодо науково-методичного, інформаційного забезпечення якості освітнього процесу та рівного доступу до якісної освіти; виплати, передбачені чинним законодавством через недостатнє фінансування. 15,8% опитаних відчувають проблеми у здійсненні внутрішкільного контролю якості НВП в ЗНЗ, що свідчить про недостатню компетентність щодо організації та технологій реалізації контрольно-коригуючих функцій. Певною мірою це пов'язано з тим, що в 21,1% опитаних стаж роботи на даній посаді до 3-х років. 10,5% респондентів не вміють оперативно працювати з великою кількістю інформації щодо надання якісних освітніх послуг, результативності якісного освітнього процесу, що зумовлено кількома чинниками: по-перше, недостатньою сформованістю такого вміння, як доцільний розподіл функціональних повноважень серед членів адміністрації з даного аспекту роботи; по-друге, несвочасністю обробки освітньої інформації, що не сприяє оперативності роботи з отриманою інформацією; по – третє, за останні роки дійсно значно збільшилась кількість інформації щодо результативності та якості освітнього процесу, звітності, яку необхідно подавати навчальним закладам до органів управління освітою різних ієрархічних рівнів.

Важливо зазначити, що 9,2% опитаних відчувають труднощі у плануванні та контролі якості освіти, розробці моделей систем управління якістю освіти в ЗНЗ, складанні річного плану. Це свідчить про недостатню аналітико-прогностичну компетентність керівників. Не здатні раціонально розподілити свій робочий час 6,6% респондентів, що свідчить про недостатній рівень управлінської культури, наукової організації праці.

Робота щодо збереження учнівського контингенту та забезпечення їм рівного доступу до якісної освіти викликає труднощі у 6,6% опитаних, що підтверджує недостатній рівень сформованості навичок,

необхідних для здійснення представницьких функцій, вмінь щодо створення позитивного іміджу закладу, призначеного задля реалізації освітніх потреб учнів і їхніх батьків; надання якісних освітніх послуг споживачам.

У тісній взаємозалежності з питанням „Які труднощі Ви маєте у здійсненні професійної діяльності?” перебуває питання „Якої допомоги потребують керівники шкіл?” (рис.2).



*Рис. 2. Види допомоги, яких потребують керівники ЗНЗ щодо забезпечення якісної освіти в ЗНЗ*

Перш за все слід зазначити, що 28,9 % опитаних керівників потребують додаткових знань з менеджменту якості освіти, який ґрунтується на стандартах Міжнародної організації щодо стандартизації якості, розробки і реалізації систем управління якістю освіти, принципів менеджменту якості освіти; 10,3 % економічних і 4,2% – юридичних знань, які необхідні для забезпечення управління якістю освіти та результативної діяльності керівника сучасної школи. 23,7% респондентів вважають, що були б спроможні ефективніше управляти закладами за умови достатнього фінансування галузі. 10,5% керівників зазначили, що недостатнє комп'ютерно-інформаційне забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів гальмує розвиток їхньої інформаційної компетентності, надання якісних освітніх послуг і значною мірою впливає на імідж закладу в соціумі та якість освітнього процесу. 2,6% респондентів вважають, що надмірна опіка управління освіти щодо контролю якості державних стандартів загальної середньої освіти як гарантії конституційного права на забезпечення рівного доступу учнівської молоді до якісної освіти обмежує їхню діяльність і заважає творчо працювати. Безперечно, всі вищезазначені чинники певною мірою впливають на ефективність управління якістю освіти в загальноосвітніх навчальних закладах.

З метою вивчення стану інформаційного забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ розроблено анкету і запропоновано респондентам відповісти на запитання анкети або обвести потрібну відповідь.

#### **Анкета К-1**

для адміністративно-управлінської ланки закладу

1. Як Ви розумієте суть поняття „інформаційне забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ”?
2. Чи існує у Вашому закладі система інформаційного забезпечення управління якістю освіти? Так, ні (потрібне обведіть).
3. Якщо так, то оцініть методом самооцінки рівень інформаційного забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ за такими критеріями: високий, достатній, середній, низький, не маю відповіді (потрібне обведіть).
4. Чи задовольняє Вас рівень автоматизації інформаційного забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ? Так, частково, ні (потрібне обведіть).
5. Якщо ні, то чи плануєте Ви розробити та запровадити авторську систему інформаційного забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ або технологію інформаційного забезпечення управління в ЗНЗ відповідно до інформаційних потреб суб'єктів управління й навчально-виховного процесу з урахуванням організаційної структури управління та типу закладу? Так, ні (потрібне обведіть).
6. Чи задовольняє Вас існуюча система інформаційного забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ? Так, частково, ні, потребує модернізації (потрібне обведіть).
7. Чи задовольняє Вас існуюча система роботи з документацією в закладі? Так, частково, ні, потребує модернізації (потрібне обведіть).

8. Якщо в ЗНЗ не існує системи інформаційного забезпечення ЗНЗ, то чи наявні окремі бази даних? Так, ні (необхідне підкресліть). Якщо так, то вкажіть, які саме?

На перше запитання анкети К-1 „Як Ви розумієте суть поняття „інформаційне забезпечення управління якістю освіти в загальноосвітньому навчальному закладі?” респонденти дали різноманітні відповіді. Аналіз і квантифікація відповідей дозволила структурувати інтерпретацію сутності поняття у такий спосіб: 7,59% респондентів тлумачить це поняття як певну сукупність оптимальної інформації про якісну освіту учнів; 16,48% – як збір, обробку, аналіз і передачу інформації дирекції, вчителям, учням; 8,14% – як сукупність знань і відомостей, потрібних для управління якістю НВП; 10,92% – як процеси вироблення й використання інформації про державні стандарти ЗСО з метою ухвали й прийняття управлінських рішень; 12,85% – як сукупність документів і статистичної звітності про успішність учнів; 3,51% – як організовану сукупність певного обсягу інформації про якість навчання; 3,88% – як забезпечення процесу управління якістю освіти інформацією; 4,81% – як певну сукупність зовнішньої інформації щодо рівних можливостей отримання якісних освітніх послуг, що надходить в школу; 10,92% – як діловодство. 7,59% респондентів вказали, що це законодавчі, нормативні, інструктивно-методичні документи; 5,55% – аналітико-статистичні й зведені дані про школу; 3,51% – впорядковані дані про якість освіти; 4,25% не дали відповідь на запитання.

Аналіз одержаних даних показав, що переважна кількість відповідей репрезентує розбіжності в уявленнях респондентів і витлумаченні суті поняття „інформаційне забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ”. Класифікація й систематизація відповідей дозволяє представити їх в узагальненому вигляді через низку таких понять, як інформаційна система, якісні та кількісні характеристики освітньої інформації, інформаційні процеси, документообіг. Так, 16,48% керівників співвідносять цей термін з інформаційною управлінською системою, в якій виробляється, накопичується й використовується інформація про якість навчання; 13,14% – якісними та кількісними характеристиками інформації; 3,14% – лише з використанням комп’ютерної техніки; 30,92% – з інформаційними процесами; 30,37% – з обігом документів і статистичною звітністю про якість навчання учнів і державних стандартів ЗСО. Тільки 3,88% респондентів правильно витлумачили один із варіантів визначення суті поняття як „забезпечення процесу управління якістю освіти інформацією”. Це засвідчує фрагментарне, аспектне розуміння переважною більшістю респондентів суті поняття з позицій системного та інформаційного наукових підходів і як філософської категорії, ролі інформації в управлінській діяльності.

Аналіз відповідей 117 респондентів експериментальної та контрольної групи на друге запитання анкети К-1 дозволяє констатувати наявність, на думку респондентів, інформаційного забезпечення управління якістю освіти в 15 закладах, що становить 12,82% від їх загальної кількості 117. 79 (67,52%) респондентів стверджують про їх відсутність, а 23 (19,66%) не дали відповідь на дане запитання. П’ять директорів шкіл відзначили, що запровадили авторські управлінські системи, однак не назвали їх розробників і власне точну назву системи. Ці дані підтверджують низький рівень їх обізнаності з авторськими управлінськими системами, безсистемність роботи з інформацією в закладі, не усвідомлення значущості інформаційного забезпечення управління якістю освіти як фактора підвищення його ефективності.

Рівень автоматизації наявних управлінських систем цілком задовольняє 30 респондентів, 45 – частково і не задовольняє – 42. Цей аспект інформаційного забезпечення управління якістю освіти цілком залежить від стану комп’ютерного парку закладів. Аналіз статистичної звітності матеріально-технічного забезпечення інформатизації управління закладів м. Миколаєва за 2008-2009 н. р. свідчить, що поступово оновлюється комп’ютерна техніка: по два і більше кабінетів інформатики й обчислювальної техніки мають понад 14 закладів, зокрема ЗОШ № 13, 19, 20, 35, 45, морський ліцей, муніципальний колегіум; в цілому протягом останніх п’яти років закладами освіти придбано 241 одиниць комп’ютерної техніки.

Кабінетне дослідження щодо з’ясування наявності управлінських інформаційних систем в Харківській області в сучасних умовах проведене за матеріалами „Інформаційно-методичного вісника”. Як зазначає О. Л. Сидоренко, „...Із 248 шкіл міста та області, що перевірялися у поточному році, тільки 14 мають впорядковану інформаційну базу... Керівники шкіл у більшості плутають систему інформаційного забезпечення з діловодством” [3, с.31–32]. Зведені дані результатів анкетування керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо стану інформаційного забезпечення управління школою, проведенні В.В.Гуменюк, свідчать, що з 421 керівника сільських і 119 міських шкіл тільки 16 (2,96% ) респондентів вказали на наявність у школах дієвої системи інформаційного забезпечення, 47 (8,70%) засвідчили про їх відсутність, 477 (88,33%) констатували організацію роботи щодо їх створення; 6 (1,12%) респондентів використовують у своїй діяльності систему інформаційних блоків, розроблену харківськими науковцями під керівництвом Г.В.Єльнікової. Квантифікація й системний аналіз даних експерименту й кабінетних досліджень в умовах формування та розвитку інформаційного суспільства в Україні дозволяє узагальнити дані з означеного аспекту дослідження й інтерпретувати їх.

Аналіз експериментальних даних і вивчення стану інформаційного забезпечення управління якістю освіти ЗНЗ дозволяє зробити висновок про те, що тільки у 19 закладах, в яких наявні управлінські інформаційні системи, діяльність адміністративно-управлінської ланки здійснюється з урахуванням науково обґрунтованих ученими теоретико-методологічних основ повною мірою або частково та з використанням різних інформаційно-комп'ютерних технологій. Щодо решти закладів, то слід відмітити, що робота з інформацією здійснюється респондентами на емпіричному рівні, тобто в поєднанні інтуїції та управлінського досвіду без опори на теоретико-методологічне підґрунтя інформаційного менеджменту, соціальної інформатики, теорій управління освітою та педагогічних систем.

За наведеними в третьому запитанні анкети К-1 критеріями 117 керівників – респондентів методом самооцінки визначили рівні інформаційного забезпечення управління якістю освіти в ЗНЗ таким чином: високий – 0,85%, достатній – 7,69%, середній – 5,12%. Керівники 102 (87,18%) закладів визначили наявний рівень інформаційного забезпечення низьким і пояснюють його різними причинами, які структуровані нами у такий спосіб: відсутністю комп'ютерної підтримки управлінських рішень – 51,28%, автоматизованої системи оброблення, аналізу та збереження даних – 14,52%, автоматизованих робочих місць керівників закладів і їх заступників, бухгалтерії, психолога, соціолога – 25,64, електронної пошти на рівні „заклад – район – місто – область” – 76,92%, можливостей використовувати освітні ресурси Інтернет – 45,29%, навичок застосування в управлінській діяльності інформаційно-комунікаційних технологій – 58,97%, знань щодо розробки системи інформаційного забезпечення – 62,39%, достатнього обсягу фінансування на комп'ютеризацію та автоматизацію робочих місць адміністратора – 74,35%; а також ручним способом збирання, опрацювання, зберігання інформації – 52,13%, неефективним використанням наявних інформаційних ресурсів і джерел інформації – 56,41%.

Порівняльно-зіставний метод й аналіз даних на друге і шосте запитання анкети К-2 дали змогу зіставити й виявити ступінь задоволення керівників наявним інформаційним забезпеченням управління якістю освіти в закладі. З 117 респондентів – 43 задовольняє існуюча система, 39 – частково, 35 – не задовольняє, на їх думку, система інформаційного забезпечення управління якістю освіти потребує детальної розробки або суттєвої модернізації.

Аналіз відповідей на восьме запитання анкети дозволяє констатувати, що 61 респондент стверджує про наявність окремих баз даних (БД) та про відсутність цілісної системи інформаційного забезпечення, 56 респондентів не дали відповіді на це запитання. Вивчення практичного досвіду організації інфраструктури закладів дозволило виявити тематику наявних баз даних, які функціонують у закладах.

Існуюча система роботи з документацією (7-е запитання анкети К-1) задовольняє 27,59% респондентів, 36,11% – частково задовольняє і не задовольняє – 23,88% респондентів. Аналіз даних показує, що в сукупності 60,0% керівників не задовольняє наявна робота з документацією, 3,88% респондентів не дали відповіді, а задовольняє існуюча система роботи з документацією керівників із стажем роботи від одного до трьох років. 86,32 % керівників зауважують, що наявна система роботи з документацією й документообіг потребує докорінної модернізації, оскільки існує перевантаження керівника великою кількістю паперових документів від органів управління освітою різних рівнів і соціальних інституцій, звітів, графіків, планів, інформації, а також відсутня єдина стандартизована система документообігу щодо якісної освіти учнів.

*Висновки...* Таким чином, у процесі експерименту виявлено, що управління якістю освіти ЗНЗ набуває ефективності за умов цілеспрямованої підготовки директора школи до здійснення управління якістю освіти в регіоні на основі розробленої нормативної моделі і враховує: науково обґрунтований відбір освітян, потенційно здатних до управлінської діяльності; неперервність та наступність етапів їх підготовки; особливості функціонування ЗНЗ в умовах регіону; системність формування професійної готовності до управління якістю освіти ЗНЗ в регіоні; впровадження організаційних форм підготовки директорів з використанням сучасних педагогічних та інформаційних технологій, які забезпечують розвиток професійних якостей директора школи щодо управління якістю освіти ЗНЗ. Застосування емпіричних методів сприяє всебічному пізнанню предмета дослідження, отриманню емпіричних даних про інформаційне забезпечення процесу управління якістю освіти, з'ясуванню стану й рівнів обізнаності керівників закладів із поняттєво-термінологічним апаратом проблеми дослідження.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Информационное обеспечение управления развития региональной системы образования : материалы науч.-практ. конф. – Тула, 1996. – 140 с.
2. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : [моногр.] / Л. М. Калініна. – К. : Інформатодор, 2008. – 472 с.
3. Сидоренко О. Л. Вдосконалення системи управління освіти та найважливіші завдання роботи на 1994-1995 навчальний рік / О. Л. Сидоренко // Інформаційно-методичний вісник. – Вип. № 5-6. – 1994. – С. 31–32.
4. Karstanje P. N. Quality care at school level. University of Amsterdam / Karstanje P. N. – 1999.
5. Stair R. M. Principals of Information Systems / Stair R. M. – Boyd and Fraser Publishing, 1996.

Анотація

Л.Н.Калинина, Б.В.Моцик

**Состояние информационного обеспечения качеством образования общеобразовательного учебного заведения**

В статье „Состояние информационного обеспечения управления качеством образования общеобразовательного учебного заведения” представлены результаты констатирующего этапа эксперимента по определению состояния информационного обеспечения управления качества общеобразовательного учебного заведения, понимание руководителями основных характеристик процесса и степень их влияния на качество образования, трудности та потребности в реализации информационной деятельности.

**Ключевые слова:** информация, информационное обеспечение управления общеобразовательным учебным заведением, качество образования, информационная деятельность, информационная компетентность руководителя.

Summary

L.M.Kalinina, B.V.Motsyk

**The State of Informational Support of the Management of the Quality of Education in a General Educational Establishment**

The results of the establishing stage of experiment for determination of the level of the informative providing of the management of quality of general educational establishment, understanding of educational managers basic characteristics of this process and degree of their influence on the quality of education, difficulties and requirements in realization of the informative activity, are offered in the article.

**Key words:** information, informative providing of management of general educational establishment, quality of education, informative activity, informative competence of a manager.

Дата надходження статті:

„2” червня 2010 р.

УДК 371.214.43:005.22(045)

Ю.М.КАЛІНОЧКІНА,

аспірантка

(м.Хмельницький)

**Здійснення науково-методичного супроводу впровадження профільного навчання в умовах освітнього округу**

У статті розглядаються питання науково-методичного супроводу впровадження профільного навчання в умовах освітнього округу, організації науково-методичної роботи в контексті підготовки вчителя до забезпечення профільного навчання в освітньому окрузі.

**Ключові слова:** науково-методичний супровід, профільне навчання, освітній округ, варіативність освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Реформування загальної середньої освіти в Україні передбачає надання якісних освітніх послуг усім учням загальноосвітніх навчальних закладів. Проте існують проблеми отримання якісної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості, які зумовлені відсутністю кількісного та якісного складу педагогічних кадрів, слабкою матеріально-технічною базою, несформованістю в учнів навиків самостійної роботи.

Усе це послужило поштовхом до реформування освітньої галузі сільської місцевості, зокрема створенню освітніх округів, що дозволить забезпечити різномірне, багатопрофільне навчання, враховуючи соціальне замовлення.

Впровадження профільного навчання в освітньому окрузі потребує нових підходів до здійснення науково-методичного супроводу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Вивчення стану наукової розробки зазначеної педагогічної проблеми показало, що вітчизняними та зарубіжними науковцями глибоко досліджено різні аспекти профілізації загальноосвітньої школи. Так, І.Осадчий, А.Самодрин, Н.Шиян виявили особливості організації профільного навчання в загальноосвітніх школах сільської місцевості. Важливим кроком у розв'язанні проблеми стали праці В.В. Гузеєва, С.Н. Рягіна, О.Я. Савченко, де розкриваються особливості проектування змісту профільного навчання в старшій школі; С.У. Гончаренка, Ю.І. Мальованого, В.А. Орлова, А.В. Хуторського, у яких висвітлюються теоретико-методичні питання профільного навчання. Вагомим внеском у розроблення організаційних засад окремих видів профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості стали праці І.Л. Лікарчука (елективне профільне навчання), І.Г. Осадчого (проектно-модульний підхід до профільного навчання в сільському районі). Їхні дослідження дозволили систематизувати та узагальнити матеріал з проблеми.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – розкрити питання науково-методичного супроводу впровадження профільного навчання в умовах освітнього округу, організації науково-методичного супроводу профільного навчання в освітньому окрузі. **Завдання статті:**

1. Охарактеризувати особливості науково-методичного супроводу впровадження профільного навчання в умовах освітнього округу.

2. Згідно з проведеними дослідженнями і виявленими проблемами окреслити шляхи вирішення проблем, пов'язаних з науково-методичним супроводом профільного навчання в освітньому окрузі.

*Виклад основного матеріалу...* Наукова новизна і теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні необхідності здійснення науково-методичного супроводу профільного навчання в освітньому окрузі.

Аналітичне опрацювання законодавчої бази, національних педагогічних концепцій, теоретичних узагальнень і результатів експериментальних досліджень педагогів (М.Бурда, І.Жерносек, В.Кизенко, І.Лікарчук, О.Савченко, П.Сікорський, Л.Тименко та ін.) дозволило визначити такі складники профільного навчання: соціально-педагогічний, організаційно-методичний та універсальних компетенцій, які конкретизуються в завданнях, що визначають роботу сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. Зокрема, соціально-педагогічний складник передбачає забезпечення права кожного учня отримати якісний рівень загальноосвітньої та профільної підготовки, узгодження особистісних запитів і потреб суспільства, створення умов для успішної соціалізації тощо. Організаційно-методичний – зумовлює виділення завдань розробки індивідуальних освітніх програм, узгодження навчальних планів і програм з потребами регіону, поширення інноваційних педагогічних технологій і методик самонавчання. Універсальні компетенції передбачають виділення у змісті профільного навчання завдання формування життєво значущих умінь та навичок, необхідних особистості. Ці складники цілей профільного навчання мають комплексний характер і покликані реалізувати ідеї гуманістичної педагогіки.

Проте, як свідчить аналіз основних наукових джерел, при їх безумовній важливості, вони у переважній більшості лише побіжно торкаються дидактичної сутності профільного навчання. Отже, дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах залишаються необґрунтованими педагогічною наукою ні на методично-теоретичному, ні на організаційно-методичному рівнях, при цьому практична потреба стає все більш гострою.

Аналіз сучасного стану профільного навчання засвідчив зростання інтересу вчених і позитивне ставлення вчителів і директорів загальноосвітніх навчальних закладів до профільного навчання, але водночас дозволив констатувати відставання теорії від запитів практики, нерозробленість механізмів практичного забезпечення профільного навчання. Тому школи в переважній більшості не можуть задовольнити освітні запити старшокласників [6].

Одним із основних питань впровадження профільного навчання в освітньому окрузі є науково-методичний супровід, який передбачає: застосування спеціальних психолого-педагогічних технологій, впровадження нових форм організації навчально-виховного процесу; програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, розробку диференційованих та варіативних програм, навчально-методичних посібників, підручників для вчителя та учня; створення банку даних наукових розробок, сучасних технологій, діагностичних досліджень, апробованих навчальних комплектів; організацію дослідно-експериментальної роботи, співпраці загальноосвітніх навчальних закладів з науковими установами, навчальними закладами різних рівнів акредитації, державними та громадськими організаціями; проведення постійно діючих семінарів із проблем профільного навчання в освітньому окрузі; забезпечення умов для підвищення кваліфікації педагогів у курсовий та міжкурсний періоди.

Саме тому провідними завданнями методичних служб на шляху профілізації є: підготовка до запровадження профільного навчання (керівників закладів освіти, психологів, учителів-предметників, педагогів-організаторів, керівників гуртків позашкільних закладів освіти). Особливого значення набуває випереджувальний характер самоосвітньої роботи вчителя у міжкурсний період, що передбачає залучення вчителя до різних форм методичної роботи; розроблення регіональних навчально-методичних комплектів курсів за вибором із метою поглиблення та розширення змісту профільних предметів; поширення експериментально-дослідної роботи, що пов'язана з моделюванням профільного навчання; проведення регіонального моніторингу ефективності профільного навчання.

Результати опитування керівних і педагогічних кадрів підтверджують існуючі проблеми модернізації змісту освіти, організаційно-управлінської, методичної структури загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості. Організація профільного навчання вимагає відповідного науково-методичного забезпечення. До числа проблем, які потребують першочергового вирішення, респонденти віднесли:

- створення навчально-методичного комплексу інваріантної та варіативної частини змісту освіти;
- підготовку вчителя до викладання предметів на профільному рівні;
- науково-методичне забезпечення експериментальної та інноваційної діяльності з питань профільного навчання.
- технології навчання (принципи навчання, методики і методичні посібники, форми і методи навчання);

- моніторинг якості профільного навчання та його результати;
- наявність відповідної навчально-методичної та матеріально-технічної бази тощо);
- управління якістю профільного навчання.

Існують проблеми підготовки вчителя до роботи у профільних класах у міжкурсовий період. Учитель психологічно не готовий до роботи у профільних класах і не хоче витратити власний час на удосконалення фахової майстерності, створення програм курсів за вибором, тестів та інших форм оцінки знань учнів. Саме тому на курсах підвищення кваліфікації необхідно передбачити підготовку педагогічних кадрів до роботи в профільних класах, роботу з керівними та педагогічними кадрами у міжкурсовий період: проведення семінарів, виїзних засідань секторів, лабораторій, кафедр; організацію проектної діяльності. Випереджувальний характер розробок в галузі забезпечення системи профільного навчання старшокласників.

Вищезазначені труднощі пов'язані з:

- традиційними поглядами працівників навчальних закладів на систему освіти;
- рівнем підготовки вчителя до реалізації нових програм 11-річної школи, в межах базових і профільних дисциплін;
- якістю методичного та дидактичного забезпечення освітнього процесу як допрофільної підготовки, так і профільного навчання учнів;
- рівнем управлінської культури керівника (стратегічний менеджмент, інноваційна мобільність тощо);
- рівнем підготовки сільської школи до впровадження допрофільної підготовки і профільного навчання.

З метою вирішення вище зазначених проблем інститутам післядипломної педагогічної освіти доцільно розробити інтегровані навчально-тематичні плани підвищення кваліфікації, в яких передбачити підготовку педагогічних кадрів до роботи як в класах допрофільної підготовки, так і профільного навчання; підвищення професійної компетентності педагогів засобами проблемного курсового навчання, а також участі в роботі проблемних методичних заходів. Зокрема узагальнити практику курсового підвищення кваліфікації, колективних (виставки-ярмарки педагогічних ідей, педагогічні конференції, міжнародні й обласні семінари), групових (секційні засідання керівників районних методичних об'єднань, робота творчих вчителів, методичні виїзди, семінари-тренінги тощо), індивідуальних (консультації) форм науково-методичної роботи.

Масові форми роботи забезпечують вчасне інформування освітян про перспективи профільної освіти, спонукають до творчої діяльності. Але ці окремі заходи набуватимуть більшої ефективності, якщо будуть підпорядковані загальній стратегії профільного навчання, яку ми бачимо як стратегію локальних змін (на рівні навчального закладу, що передбачає побудову гнучкої системи допрофільної підготовки та профільної освіти за принципом мобільності та стратегію системних змін на рівні освітніх округів міст, районів, сутнісний зміст якої полягає в реалізації інноваційних ідей профільного навчання за рахунок комплексного вирішення науково-методичних, кадрових, фінансових проблем).

Формування учительського кадрового складу як умови організації профільного навчання в освітньому окрузі забезпечує психологічну підготовку педагогічного колективу до роботи в профільних класах, організацію методичних практикумів для вчителів з метою вправлення в діагностуванні індивідуальних особливостей і здібностей учнів з позицій орієнтації на певний профіль навчання та визначення рівня загальноосвітньої підготовки, створення умов для безперервної педагогічної самоосвіти, організацію корекційно-педагогічних заходів з попередження дезадаптації учнів, виникнення труднощів у навчанні.

Удосконалення навчально-методичної бази, надання адресної допомоги вчителю та керівникові навчального закладу, пошук моделей профільного навчання з урахуванням регіональних особливостей, сервісне обслуговування процесу профілізації залишаються на сьогоднішній день тими конкретними завданнями, які стоять перед методистами.

*Висновки та перспективи подальших досліджень...* Забезпечення профільного навчання в освітньому окрузі – одне із основних завдань модернізації освіти в Україні. Воно покликане сприяти гуманізації навчання, задоволенню освітніх потреб, самоактуалізації особистості, утвердженню унікальності, неповторності і самоцінності індивідуальності школяра, детермінується зростаючими вимогами суспільства до професійної компетентності і когнітивної активності майбутніх фахівців, зумовлене реаліями сучасної соціально-економічної ситуації, коли професійна освіта стає гарантом соціальної стабільності людини, основою соціально-економічного розвитку країни.

Одним із основних принципів профільного навчання є варіативність.

Варіативність освіти – це процес розширення компетентнісного вибору учнем індивідуальної освітньої траєкторії та саморозвитку. Мета варіативної освіти – формування цілісної картини світу в спільній діяльності як з дорослими, так і з однолітками, яка забезпечила б орієнтацію особистості в різних життєвих ситуаціях, у тому числі в ситуації невизначеності. Варіативне навчання ефективне за



умови використання різноманітних форм та методів: індивідуальних і групових освітніх програм, фронтальної та індивідуальної самостійної роботи, інтегрування позашкільних (клуби, гуртки, секції та ін.) занять і уроків, різновидів диференціації у навчанні, інноваційних педагогічних технологій [3].

Зазначене вище спонукає вчителів до використання у профільному навчанні всіх різновидів уроків, навчального консультування, лекцій, навчальних екскурсій, дидактичних та розвивальних ігор, соціально-педагогічних тренінгів, науково-дослідницької роботи, конкурсів, творчої роботи, практикумів, навчальних проєктів, клубної роботи, екстернату та ін. Так, вивчення регіонального досвіду діяльності загальноосвітніх шкіл дозволило констатувати, що в організації традиційних форм профільного навчання відбулися якісні зміни: уроки набули практично-орієнтованого характеру; широко застосовувалися особистісно орієнтовані інноваційні технології, активізувалася навчальна діяльність учнів через продуктивну співпрацю з учителем, систему стимулювання й заохочення ініціативи; найдоцільнішим видом стала групова робота; використовувалися елементи моделювання, актуалізація та соціально-практичне обґрунтування виучуваного матеріалу тощо.

Використання методів інтенсивного занурення у предмет, проєктів, евристичної бесіди, діалогічної взаємодії та дослідницького навчання сприяє міждисциплінарному інтегруванню видів навчальної діяльності учнів.

Таким чином, основою організації профільного навчання в освітньому окрузі є реалізація кожним учнем індивідуальної освітньої траєкторії, яка починається з вибору рівня вивчення предмета на навчальному занятті, засвоюється на додаткових профільних та елективних заняттях і доповнюється шляхом поглиблення вибраного профілю навчання у міжшкільних факультативах, літніх профільних таборах, секціях МАН. Тобто, школа сільської місцевості надає можливість кожному учневі конструювати власну технологію освітнього простору відповідно до його індивідуальних запитів і можливостей. Така технологія не нав'язує учневі готовий жорсткий пакет предметів, а надає можливість кожному розробити власний освітній маршрут, а на його основі – формувати профіль власного навчання, що дозволяє забезпечити для сільських школярів максимальну гнучкість профілів навчання.

Організація профільного навчання, коли враховується бажання учня, думка батьків і вчителів, надасть можливість:

- здійснювати диференційоване навчання учнів;
- більш глибоко розвинути здібності учнів, їх нахили;
- забезпечити якісні знання з профільних дисциплін на рівні сучасних вимог;
- підготувати конкурентно здатного випускника на ринку праці;
- навчання у ВНЗ на 1-2-х курсах не викликає в учнів труднощів: засвоєння теоретичного, а особливо практичного матеріалу – розв'язання задач – частіше всього набагато глибше, ніж того вимагає програма;
- випускники реально підготовлені до професійної діяльності.

Отже, вирішення проблем впровадження профільного навчання в освітньому окрузі потребує змін у структурі управління навчальним закладом; організації підвищення кваліфікації вчителя з предмета; конкретизації завдань навчального закладу, педагогічного колективу та конкретного вчителя; створення навчально-методичної та матеріально-технічної бази.

Профілізація як напрям модернізації освіти має велике значення для підвищення ефективності реалізації наступності навчання, дозволяє визначити нові шляхи вирішення існуючих проблем, успішне розв'язання яких можливе за умови системної інтеграції педагогічної науки і освітньої практики у рамках комплексного педагогічного експерименту на базі відповідним чином підготовленого й забезпеченого навчального закладу.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Національна доктрина розвитку освіти : Затв. Указом Президента України від 17 жовт. 2002 р. №347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№33). – С.4–6.
2. Положення про освітній округ: Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №777 // Урядовий кур'єр. – 2010. – №170.
3. Асмолов А. Г. В мире вариативного образования // Предисловие к книге Ясвина В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – [2-е изд.]. – М., 2001.
4. Борсук В. Формування та розвиток творчого потенціалу учителя: Підвищення професійного рівня вчителя / В. Борсук // Педагогічний пошук. – 2003. – №3. – С.30–32.
5. Жерносек І. Організація науково-методичної роботи в школі / І. Жерносек. – Х. : Основа, 2006. – 128 с.
6. Зязюн І. Педагогічна майстерність і особистість учителя / І. Зязюн // Світло. – 2003. – №1. – С.111–116.
7. Касярум Н. В. Теоретико-методологічні засади забезпечення навчально-виховного процесу у сільській малокомплектній школі / Касярум Н. В., Король В. М., Кузьмінський А. І., Прокопенко Л. І. – Черкаси : вид. відділ ЧНУ, 2006. – 176 с.
8. Крупник В. Запорукою ефективного введення профільного навчання є шкільний округ / В. Крупник // Сільська школа. – 2004. – №17–20.
9. Селевко Г. Современные образовательные технологи : [учеб. пособ. для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации] / Г. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 255 с. – (Профессиональная пед. б-ка).

10. Яструбова В. Моделирование в управлінні системою освіти сільського регіону / В. Яструбова // Управління школою. – 2008. – №14.

**Анотація**

**Ю.М.Калиночкина**

**Осуществление научно-методического сопровождения внедрения профильного обучения в условиях образовательного округа**

В статье рассматриваются вопросы научно-методического сопровождения внедрения профильного образования в условиях образовательного округа, организации научно-методической работы в контексте подготовки учителя к обеспечению профильного образования в образовательном округе.

**Ключевые слова:** научно-методическое сопровождение, профильное обучение, образовательный округ, вариативность образования.

**Summary**

**Yu.M.Kalinochkina**

**Conducting of Scientific-Methodological Accompanying of Profile Education Introduction under the Conditions of Educational District**

The questions of scientific-methodological accompanying of profile education introduction under the conditions of educational district are examined in the article, organization of scientific- methodological work in the context of preparation of teacher to providing of profile education in the educational district.

**Key words:** scientific-methodological accompanying, profile education, educational district, variability of education.

Дата надходження статті:

„21” вересня 2010 р.

УДК 371.134+372.832:004:009(045)

**Л.А.КАРТАШОВА,**

кандидат педагогічних наук  
(м.Київ)

**Формування ІТ-готовності як нової якісної характеристики учителя суспільно-гуманітарних дисциплін**

У статті здійснено аналіз термінів, які позначають використання інформаційних технологій, визначено компоненти готовності вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей до впровадження ІТ.

**Ключові слова:** інформаційні технології, навчання, вчитель, готовність, компетентність, культура.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Створення умов, сприятливих ефективному навчання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, стає можливим за умов, коли вчитель на основі професійної педагогічної рефлексії, яка слугує чинником його самоосвіти, готовий до розуміння та сприйняття змін, ініційованих інформатизацією освіти.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* В педагогіці завжди використовувались інформаційні технології (ІТ) (засоби зберігання, опрацювання та передавання інформації), що підвищувало ефективність навчання. Тому на сьогодні використання їх у навчально-виховному процесі з метою його вдосконалення уже є закономірним явищем.

Слід зазначити, що термін „інформаційні технології” (англ. *IT (ай-ті) information technology (technologies)*) до української мови перейшов із англійського лексикону і став популярним та позначає широкий клас дисциплін і галузей діяльності, що відносяться до технологій управління та опрацювання даних, зокрема, із застосуванням обчислювальної техніки. Термін ІТ (ай-ті) означає, з однієї сторони, розробку, проектування та виробництво комп'ютерів, периферії й елементної бази для них, мережевого обладнання, алгоритмічного та системного програмного забезпечення, а з іншої сторони – їх застосування в системах різного призначення. Часто його використовують для посилання на технології, які пов'язані зі збиранням, опрацюванням, зберіганням, розповсюдженням, відображенням та використанням, пересиланням і керівництвом інформацією, що знаходимо в матеріалах тлумачного словника [1, с.257, 266].

В цілому це дуже загальне поняття, що означає, за нашими дослідженнями, все, що відноситься до використання комп'ютерів і програмного забезпечення з метою зберігання, перетворення, захисту, опрацювання, передавання та отримання інформації:

– ІТ (ай-ті) - спеціалісти – фахівці з комп'ютерної техніки та програмування (системні адміністратори, програмісти; спеціалісти з технічної підтримки, захисту інформаційних систем тощо), яких частіше за все називають „комп'ютерщиками”;

– ІТ (ай-ті) - відділ – інформаційний відділ; відділ комп'ютерного забезпечення, з адміністраторами, програмістами тощо;

– IT (ай-ті) - фірма – підприємство, діяльність якого спеціалізується на інформаційних технологіях, тобто, отриманні, зберіганні та опрацюванні інформації, частіше так називають просто будь-яку комп'ютерну фірму, пов'язану з комп'ютерами, з обслуговуванням комп'ютерних систем тощо;

– IT (ай-ті) - конференція, IT-семінар, IT-форум (заходи, які торкаються комп'ютерної тематики: програмного забезпечення, телекомунікацій (зв'язку), комп'ютерного обладнання тощо).

Вживання словосполучення „IT-технології” є однозначно неправильним, оскільки поняття „IT” власне вже означає інформаційні технології. Тому необхідно вживати або у формі скорочення – IT, або аналог українською мовою – IT, або ж писати повністю. Однак у вимові пропонуємо використовувати термін „ай-ті”.

Відповідно до зазначеного нами розкрито термін „IT-готовність” (ай-ті-готовність) учителя суспільно-гуманітарних дисциплін, яка виникає як нова якісна характеристика на межі перетину його психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки. Це новоутворення формується за допомогою сучасних IT і розглядається нами як інтегративна якість особистості, що визначає потенційну підготовленість особистості до виконання навчально-виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Проведене дослідження та його аналіз показав, що недоліком професійної підготовки сучасних випускників ВПНЗ залишається недостатній рівень вміння вільно використовувати сучасні досягнення науки і техніки, зокрема в галузі IT, з метою розв'язання фахових завдань та підвищення свого професійного рівня. У більшості випускників ВПНЗ України відсутній певний необхідний рівень IT-готовності, уміння опрацювати інформацію та досвід використання сучасних технічних засобів навчання.

Детальне вивчення національних стандартів показує, що в Україні національний стандарт IT-готовності відсутній. Можливо, саме тому не впроваджуються міжнародні принципи та стандарти та залишається недостатнім рівень IT-готовності фахівців різних галузей, в тому числі й освітньої.

Ґрунтуючись на дефініціях психологів, нами було визначено компоненти готовності вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей до впровадження IT у навчально-виховний процес. Основні з них:

1. Психологічна (особистісно мотиваційна: особистісні якості; прагнення до впровадження IT у навчально-виховний процес).

2. Теоретична (система знань у галузі IT, педагогічних технологій, способів та форм впровадження їх у професійну діяльність вчителя тощо).

3. Практична (сукупність умінь та навичок використання IT у навчанні).

4. Методична (система спеціально наукових, психологічних, педагогічних знань та умінь щодо планування та здійснення навчально-виховного процесу певного предмета, яка має яскраво виражений прикладний характер використання можливостей, які забезпечують IT).

Окремо проведені дослідження праць сучасних педагогів (О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.І. Локшина, О.Я. Савченко, І.Г. Єрмаков та інші) дозволили дійти висновку, що можливість орієнтуватись у сучасному інформаційному суспільстві, удосконалюватись відповідно до змін, які постійно відбуваються в суспільстві та в системі освіти, формування здатності швидко реагувати на запити часу надає вчителю розвиток належних **компетентностей**. Для успішного виконання своїх функцій сучасний вчитель повинен володіти не тільки сумою загальних і спеціальних професійних знань, умінь та навичок (ЗУН), а й певним комплексом компетентностей.

Міжнародною комісією Ради Безпеки Європи поняття „компетентності” пропонується розглядати як ключові вміння, опорні знання, тобто своєрідні індикатори ЗУН та ставлення, які не просто підтримують, а й забезпечують досягнення успіхів у різноманітних галузях життя.

Системам освіти різних країн світу притаманні відмінності у тлумаченні змісту, принципів систематизації та класифікації компетентностей. У багатьох європейських країнах відбір і впровадження ключових компетентностей (*key competencies*) стає пріоритетним методологічним і дидактичним завданням, вирішення якого суттєво впливає на конструювання державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного супроводу процесу навчання, систем оцінювання результатів освіти [21].

Роз'яснюючи поняття „компетентність” В. І. Луговий пропонує визначення, за яким це – „інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності. Тобто, загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну компетенція (компетенції) надається значення юридичного характеру як певних (приміром, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій” [16, с.8]. Як зауважують Г.О. Балл та П.С. Перепелиця, особистість може бути в межах своєї компетенції компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність (компетентності) у певній галузі діяльності [23].

Відомий дослідник Ю. О. Дорошенко зазначене поняття розглядає як системне перетворення ЗУН та власного досвіду діяльності за відповідних мотивації і ставлення (системи цінностей) у новий якісний

стан – здатність чи готовність особистості до певного виду (роду) успішної діяльності у нестандартних (непередбачуваних, змінних) умовах, тобто, дієвість чи функціональність ЗУН [8].

Розділяючи загальне й індивідуальне у змісті компетентнісної освіти, російський науковець А. В. Хуторської пропонує розуміти під компетенцією „сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), по відношенню до певного кола предметів і процесів, які є необхідними для якісної продуктивної діяльності”; а компетентність розглядає як „володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності” [26, с.60]. Вчений також підкреслює, що компетенція – це задана вимога, норма, а компетентність – набута особистісна якість, що передбачає мінімальний досвід використання компетенції. З-поміж різних ознак він акцентує інтегральність компетенції. Отже, за А. В. Хуторським, компетенція – це коло повноважень, а компетентність – властивість (обізнаність, кваліфікованість) особистості.

Щодо визначення поняття „компетентність в галузі ІТ”, то бачимо, що воно має широке використання в педагогічній науці, проте трактується неоднозначно.

Наприклад, О. В. Аніщенко та О. С. Падалка пояснюють, що інформаційна компетентність педагогів, передусім, передбачає їхню здатність використовувати апаратні засоби ІТ, а також ефективно працювати з інформацією в електронному та друкованому варіантах (швидко її знаходити та раціонально опрацьовувати) [2]. За Р.С. Гуревичем „інформаційна компетентність” являє собою компетентність індивіда у роботі з інформацією [6].

Варто відзначити, що в своїх дослідженнях Ю. О. Дорошенко звертає увагу на те, що: „Термін „інформаційні” має два сутнісних значення, що вважається мовною хибкою, є певним мовним недоліком терміна. А між тим, українська мова є досить гнучкою і має багаті, нерідко унікальні можливості щодо відтворення сутнісних особливостей певного слова в його похідних. У контексті зазначеного вище виправданим є використання терміна „інформатичний”. У цьому разі зберігається як сутнісне значення самого терміна, так і лексичні та морфологічні норми української мови. До того ж, зважаючи на те, що змістовим аналогом терміна „інформатичний” є взаємоуточнювальне словосполучення „комп'ютерно-інформаційний”, то для іменування відповідних категорій у сфері інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій вдається зменшити кількість використовуваних слів” [9].

В свою чергу, на основі аналізу понять інформація, інформаційні та інформатичні процеси, системи і технології, компетенції та компетентності, О.М. Спіріним було уточнено поняття „інформаційно-комунікаційна компетентність” та „інформатична компетентність”. Інформаційно-комунікаційна компетентність, за О. М. Спіріним, – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [25].

Синонімічними до терміна „інформаційно-комунікаційна компетентність” О. М. Спірін пропонує, і ми з ним погоджуємось, вважати низку термінів, що нині використовуються в педагогічній науці: „комп'ютерна компетентність”, „інформаційно-комп'ютерна компетентність”, „інформаційно-технологічна компетентність”. Під інформатичною компетентністю ним пропонується розуміти підтверджену здатність особистості задовольнити власні індивідуальні потреби та суспільні вимоги щодо формування професійно-спеціалізованих компетентностей людини в галузі інформатики. Він радить застосовувати цей термін також і при вивченні шкільного предмета „Інформатика”, де переважно мають формуватися інформатичні компетентності учнів, особливо за умов профільного навчання. Він зазначає, що для визначення поняття „інформаційно-комунікаційна компетентність” як похідного від поняття інформаційної компетентності варто скористатися поняттям „інформаційно-комунікаційні технології” [25].

Схожим є визначення Ю. О. Дорошенка, який пояснює, що інформатично-комунікативна компетентність особистості проявляється у раціональному доборі та свідомому застосуванні нею певних ІКТ у процесі активного розв'язання різноманітних завдань із досягненням успішного результату [7].

У відомих нам літературних джерелах не здійснювалось виокремлення в якості однієї зі складових цілей професійної підготовки майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей відповідної компетентності, яку пропонуємо визначати як **ІТ (ай-ті)-компетентність**. Викладене стало основою для формулювання дефініції „ІТ-компетентність” вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей та спонукало до розкриття ключових ІТ-компетентностей, описи яких наводяться нижче.

1. Теоретичні (система знань ІТ, технології, методи та форми їх впровадження в професійну діяльність тощо).

2. Практичні (сукупність умінь і навичок використання засобів ІТ).

3. Методичні (система спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмінь з питань планування та здійснення навчально-виховного процесу певного предмета, яка має яскраво виражений прикладний характер використання можливостей ІТ: розробка електронних навчальних матеріалів; вдосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної

майстерності засобами ІТ; здійснення рефлексії формування власної методики викладання; здійснення моніторингу досягнень учнів; обмін досвідом викладання предмета).

Отже, ІТ-компетентність (ай-ті-компетентність) вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей – це здатність вчителя використовувати на практиці ІТ для задоволення особистих потреб і розв'язування професійних завдань у відповідній предметній галузі (слідом за О. М. Спіріним), яка передбачає: наявність знань у галузі ІТ, методів та форм їх впровадження в професійну діяльність; сукупності умінь і навичок застосування ІТ; системи спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмій з питань планування та здійснення навчально-виховного процесу з певного предмета, яка має яскраво виражений прикладний характер використання можливостей ІТ: розробка електронних навчальних матеріалів; вдосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення моніторингу досягнень учнів та обмін досвідом викладання предмета через застосування ІТ тощо.

Для встановлення залежності ІТ-готовності від формування ІТ-компетентностей нами було здійснено порівняльну характеристику компонент ІК-готовності та ІТ-компетентностей. Як показали її результати, ІТ-готовність та ІТ-компетентність мають спільні ключові компоненти: теоретичні, практичні та методичні (умови їх формування можуть бути темою іншого дослідження) (рис.1).



Рис. 1 Основні компоненти ІТ-готовності та ІТ-компетентності особистості

На основі зазначеного можна стверджувати, що достатня розвиненість, генералізація та поєднання цих компонент забезпечить ІТ-готовність майбутнього вчителя до впровадження ІТ у навчальну діяльність. Однак сформована **ІТ-компетентність не завжди є свідченням формування ІТ-готовності.**

Ми погоджуємось із твердженням Р. С. Гуревича, що з дефініцією „інформаційна компетентність” (в нашому дослідженні „ІТ-компетентність”) тісно пов’язане поняття „інформаційна культура” [6].

Між досягнутим рівнем ІТ-компетентності, комп’ютерною грамотністю, освітою та культурою майбутнього вчителя не можна помітити однозначних зв’язків – не завжди зростання рівня ІТ-компетентності супроводжується підвищенням рівня інформаційної культури. Наприклад, користувач ПК, який не знає мов програмування та, відповідно, не уміє програмувати, може бути досить ерудованим, а програміст високого рівня не знати нічого, окрім мов програмування. З цієї точки зору розробник вірусів (і в цьому не можна не погодитись із В. Є. Прокудіним) є досить грамотним в галузі ІТ, але відповідної культури, зрозуміло, він не має [24].

Отже, на сьогодні інформаційна культура є одним із важливих компонентів культури особистості будь-якого фахівця. Наголосимо, що дефініція „інформаційна культура” є багатоаспектною та різноплановою. На думку Н. В. Баловсяка, інформаційна культура переважно асоціюється або із техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з ПК, або із засвоєнням правил користування довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, алгоритмів пошуку у традиційних (рідше – електронних) каталогах [4]. В свою чергу, Р.С. Гуревич наголошує, що рівень інформаційної культури людини визначається не лише засвоєними нею знаннями та набутими вміннями у галузі інформаційних процесів і комп’ютерних дисциплін, а також здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна та швидкоплинність [6, с. 355].

Інформаційна культура людей, пояснює М. І. Жалдак це – „... здатність використовувати досягнення інформаційної техніки для свого розвитку..., їх готовність сприймати нову інформацію..., цілісність відношень забезпечує цілісність безпрецедентних наслідків безпрецедентних відношень, створює безпрецедентні можливості не тільки для науково-технічного, а й соціально-економічного розвитку

суспільства, коли формується новий, інформаційний уклад життя та професійної діяльності людини” [12].

Інформаційна культура охоплює, за висновком А.П. Єршова, формування комп’ютерної грамотності, оволодіння системою уявлень щодо інформатики, інваріантних способів діяльності та відповідного стилю мислення [10]. Це підтверджують Н. В. Морзе та В. П. Вембер, зокрема за їх визначенням: „Інформаційна культура це – вміння цілеспрямовано працювати з інформаційними даними та використовувати для їх отримання, опрацювання та передавання інформаційно-комунікаційні технології, сучасні технічні засоби та методи” [20, с.23].

Слід погодитись, що „основи інформаційної культури мають методологічний, світоглядний і загальнокультурний характер, що проявляється у використанні в масовій практиці універсальних процедур пошуку, опрацювання і подання інформації на базі відповідної системи наукових понять, принципів і законів як необхідних факторів системно-цілісного пізнання і відображення об’єктивної реальності й пов’язаного з такою системою фактографічного матеріалу (бази знань, бази даних тощо), а тому повинні формуватися в процесі вивчення комплексу всіх навчальних дисциплін, в першу чергу філософії, логіки, психології, педагогіки, що найбільш повно пояснюють сутність інформації та її роль в процесі пізнання і творчій діяльності людини, розвитку людини і людського суспільства, а також служать основою інтеграції навчальних дисциплін, гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу” [13, с.1]. При цьому особливого значення набувають основи інформаційної культури вчителя та цілісна система її формування.

В цілому, інформаційну культуру суспільства на основі визначень фахівців можна розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності застосування засобів створення, збирання, збереження, опрацювання, передавання та використання інформації [15].

Отже, в останні роки інформаційну культуру фахівці трактують як особливий феномен інформаційного суспільства. В залежності від об’єкта вони пропонують виокремлювати інформаційну культуру суспільства, інформаційну культуру окремих категорій користувачів інформації та інформаційну культуру особистості.

В процесі вивчення процесу формування інформаційної культури (інформатичної культури) вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей вводимо термін **ІТ (ай-ті)-культура**.

Проведений вище аналіз наукових праць показує, що ІТ-культура вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей як складова його загальної культури є сукупністю інформаційного світогляду та ЗУН, які через використання ІТ забезпечують цілеспрямовану професійну та самостійну діяльність.

Основою, на нашу думку, ІТ-культури сучасного вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей є знання про інформаційне середовище, закони його розвитку та функціонування, уміння орієнтуватися в інформаційних потоках.

Грунтуючись на дефініціях наведених вище, було визначено такі її складові: знання ПК, периферійних пристроїв та їх призначення; знання можливостей ІТ для пошуку, опрацювання та збереження навчально-методичних матеріалів; вміння визначати роль та місце засобів ІТ в навчально-виховному процесі; здатність визначати характеристики засобів ІТ та встановлювати ефективність їх використання у навчально-виховному процесі; здатність використовувати в професійній діяльності ширшого спектру навчальних матеріалів і наочної допомоги через застосування ІТ; здатність використовувати засоби, методи та способи отримання та опрацювання даних (знань студентів, їх успішності тощо) через застосування ІТ; уміння розробляти та використовувати електронні засоби навчального призначення (презентації, публікації, підручник, тощо); готовність до підвищення професійного рівня засобами ІТ; здатність грамотно та правомірно використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних мереж для підвищення професійного рівня та з метою самоосвіти; уміння визначати характеристики ЕЗНП; уміння використовувати ЕЗНП в навчально-виховному процесі (робота на заняттях, самостійна та позааудиторна робота); здатності використовувати в професійній діяльності можливості, що забезпечує дистанційне навчання; здатності правомірно використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних мереж; уміння грамотно здобувати та правомірно використовувати інформацію з різних джерел: друкованих та електронних; знання Законів про електронний документ та про захист авторських прав.

Узагальнюючи зазначене вище, можна зробити визначення, що ІТ-культура вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін це – сформованість кількох фундаментальних компонент.

1. Практичної: уміння вести пошук інформації, аналізувати та критично оцінювати знайдені джерела інформації, ЗУН оптимальних способів використання даних, інформації та ІТ для вирішення професійних завдань.

2. Теоретичної: (система знань ІТ, технології, методи та форми їх впровадження в професійну діяльність тощо).

3. Методичної: творче використання в цілях вирішення різноманітних завдань, які виникають в навчальній та професійній діяльності; розробка навчальних матеріалів; вдосконалення професійних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення рефлексії формування особистої методики навчання; розвиток системи навчання, підготовки учнів до ефективного використання інформаційних засобів і інформації.

4. Психологічної: інформатичний світогляд, удосконалення особистісних здібностей; уміння аналітично, творчо та критично мислити, розвитку здібностей до навчання; прагнення до впровадження ІТ у навчально-виховний процес, формування мотивації до використання ІТ у професійній діяльності.

Співставлення понять „ІТ-компетентність” і „ІТ-культура” вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей свідчить про їх значну аналогію. Обидва поняття характеризують складне, багаторівневе та багатоаспектне явище діяльності вчителя з використанням засобів ІКТ. У складі обох понять можна виокремити спільні компоненти: **практичну, теоретичну та методичну.**

Разом з тим, **концепція ІТ-культури особистості вчителя є ширшою, ніж концепція ІТ-компетентності.** На відміну від ІТ-компетентності, вона включає таку компоненту, як **психологічну**: інформатичний світогляд, формування якого припускає обов'язкову мотивацію особистості на необхідність формування професійно спрямованої ІТ-готовності; удосконалення особистісних здібностей; уміння аналітично, творчо та критично мислити, розвитку здібностей до навчання; прагнення до впровадження ІТ у навчально-виховний процес, формування мотивації до використання ІТ у професійній діяльності.

Як показано на Рис. 2, саме наявність цієї компоненти та ІТ-компетентностей є свідченням формування ІТ-готовності вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей, яка виникає як нова якісна характеристика на межі перетину його психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки. Це новоутворення формується за допомогою сучасних ІТ і пропонується його розглядати як інтегративну якість особистості, що характеризується багатокомпонентною, багаторівневою структурою та визначає потенційну підготовленість особистості вчителя до виконання навчально-виховної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Узагальнюючи зазначене вище, слід визнати, що метою навчання ІТ майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних спеціальностей у ВПНЗ має бути: формування теоретичної бази знань в галузі ІТ, розвиток практичних умінь і навичок та мотивації використання ІТ у навчанні та майбутній професійній діяльності, – що має забезпечити **формування ІТ-культури та ІТ-компетентностей – компонент ІТ-готовності.**

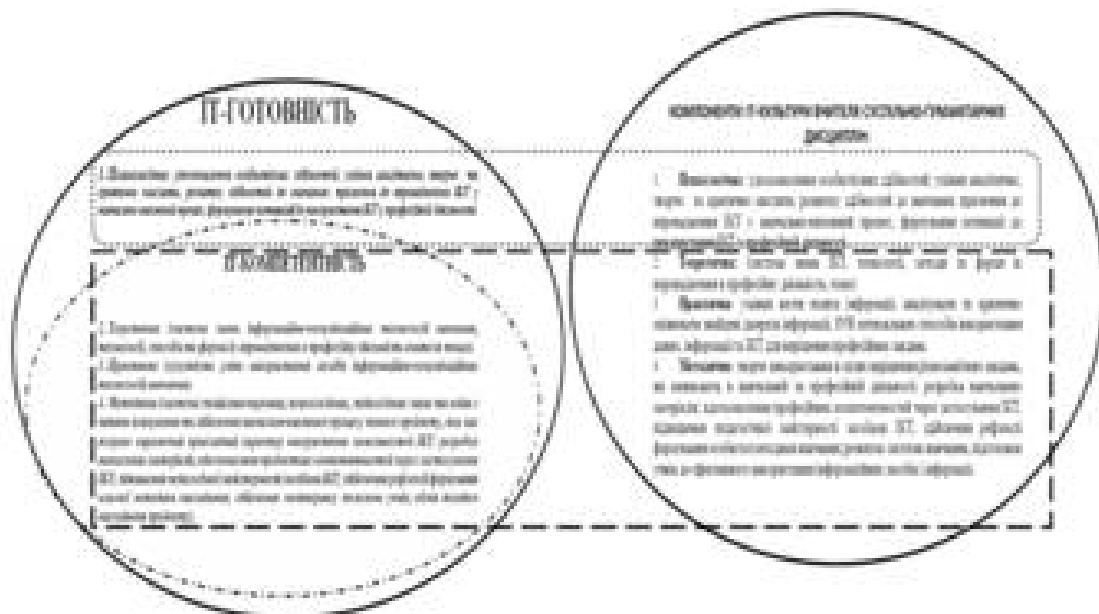


Рис. 2. Порівняльна схема змісту ІТ-готовності та ІТ-культури вчителя суспільно-гуманітарних спеціальностей

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування/ [авт. уклад. Е. М. Пройдаков, Л. А. Теплицький]. – К. : СофтПрес, 2005. – 552 с.
2. Аніщенко О. В. Інформаційна культура педагога / Аніщенко О. В., Падалка О. С. [Електронний ресурс]. Сайт Publishing house Education and Science s.r.o. 21:23 12.12.2009. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/12.APSN\\_2007/Pedagogica/20930.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12.APSN_2007/Pedagogica/20930.doc.htm)
3. Балл Г. О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти / Балл Г. О., Перепелиця П. С. // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / за ред. Балла Г. О. – Київ-Рівне, 1996.

4. Баловсяк Н. В. Историко-педагогичний аналіз виникнення поняття „інформаційна компетентність” / Н. В. Баловсяк // Матеріали ІІІ МНПК „Динаміка наукових досліджень – 2004”. – Дніпропетровськ, 2004. – Т. 25. – С. 12.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступ. статья Д. И. Фельдштейна. – [2-е изд.]. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО „МОДЭК”, 1997. – 352 с.
6. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.
7. Дорошенко Ю. О. Сучасна шкільна інформатична освіта / Ю. О. Дорошенко // Использование информационных технологий в учебном процессе : материалы всеукр. науч.-практ. семинара учителей и руководителей общеобразовательных учреждений, 1-2 ноября 2007 г. – Севастополь : школа „Таврида”, 2007. – С. 6–11.
8. Дорошенко Ю. О. Сучасна шкільна інформатична освіта / Ю. О. Дорошенко [Електронний ресурс] Из сайта Українська педагогіка>Предметні методики>Методика інформатики 13:18 27.02.2010. – Режим доступу : <http://ped.sumy.ua/>.
9. Дорошенко Ю. О. Інформатика: еволюція поняття / Ю. О. Дорошенко [Електронний ресурс] Из сайта Міжнародної-науково практичної конференції „Інформатизація освіти України: європейський вимір” 20.05.2009. – Режим доступу : <http://labconf.ic.km.ua/tezy/index.html>.
10. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. – Издательство: Харвест, 2006. – 416 с. – (Серия : Библиотека практической психологии).
11. Ершов А. П. Концепция информатизации образования / А. П. Ершов // Информатика и образование. – 1988. – № 6. – С. 7–12.
12. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дис... в форме науч. доклада д-ра пед. наук : 13.00.02 / АПН СССР; НИИ содержания и методов обучения. – М., 1989. – 48 с.
13. Жалдак М. И. Формування інформаційної культури вчителя / Жалдак М. И., Хомік О. А. [Електронний ресурс] Из сайта International Charity Foundation for History and Development of Computer Science and Technique ICFCST 12.02.2010. – Режим доступу : <http://www.icfst.kiev.ua/>.
14. Закон України „Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/law/07\\_isu.html](http://www.nbuv.gov.ua/law/07_isu.html).
15. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. А. Карташова; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 20 с.
16. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В. В. Лапінський // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія № 2. Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13) – С. 26–32.
17. Луговий В. І. Компетентності та компетенції поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2009 р. – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К. : Генезис, 2009. – 630 с. – С. 8–14.
18. Милерян Е. А. Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора / Е. А. Милерян // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974. – С. 48–61.
19. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / Моляко В. А., Смульсон М. Л. – К., 1985. – 14 с.
20. Морзе Н. В. Информатика: підручник для 9 кл. / Морзе Н. В., Вембр В. П., Кузьминська О. Г. – К. : УВЦ „Школяр”, 2009. – С. 23.
21. Овчарук О. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегії реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – С. 13–42.
22. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
23. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч. посіб. / під ред. Г. О. Балла, П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – К. : Наукова думка, 2000. – 188 с.
24. Прокудин Д. Е. Информатика как системообразующий фактор в современной школе / Д. Е. прокудин [Электронный ресурс] Сайт Web-кафедры философской антропологии 10:10 23.02.2010г. –Режим доступа : <http://anthropology.ru/ru/>.
25. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики / О. М. Спірін [Електронний ресурс] Сайт Інституту інформаційних технологій і засобів навчання АПН України, 2007-2009. 23:15 23.02.2010. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/3733/2/09somtio.htm>.
26. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

**Аннотація**

**Л.А.Карташова**

**Формирование ИТ-готовности как новой характеристики учителя общественно гуманитарных дисциплин**

*В статье осуществлен анализ терминов, которые обозначают использование информационных технологий, определены компоненты готовности учителей общественно-гуманитарных специальностей к использованию ИТ.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, обучение, учитель, готовность, компетентность, культура.*



Summary  
L.A.Kartashova

**IT-Readiness Formation as a new Characteristic of a Teacher of Social-Humanitarian Disciplines**

*This article offers the analysis of terms that determine using of information technologies. The components of teachers' readiness of social-humanitarian specialities to using of IT are determined.*

**Key words:** information technologies, teaching, teacher, readiness, competence, culture.

Дата надходження статті:

„13” вересня 2010 р.

УДК 378.47.8

**Н.І.КАТЕРИНЮК,**  
старший викладач;  
**В.О.САЛТИКОВ,**  
викладач  
(м.Хмельницький)

**Методика вивчення обчислювальних процесів на мові програмування Паскаль у ХГПА**

*У статті запропоновано та описано методику вивчення основних обчислювальних процесів на мові програмування Паскаль; подано перелік практичних робіт із зразками, індивідуальними завданнями для студентів та методичними рекомендаціями для їх виконання.*

**Ключові слова:** інформатика, мова програмування Паскаль, методика вивчення мови програмування.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Навчальний процес у сучасному вищому навчальному закладі спрямований на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців. Він здійснюється з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання й орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості. Основою організації навчального процесу в сучасному вищому навчальному закладі є принципи достатності наукового, пізнавального, інформаційного і методичного забезпечення. Навчання студентів інформатиці полягає не лише засвоєнні ними курсу користувача та навичок роботи з апаратним і програмним забезпеченням комп'ютера, а й у вивченні основ програмування, зокрема, основних обчислювальних процесів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На сьогодні є публікації В.В. Потопахіна, Р. Богатирева, О. Хартнетт, W. Brian, D. Vasney та ін. щодо вивчення основ програмування, у яких розкрито актуальність вивчення основ алгоритмізації і програмування. У статті В.В. Потопахіна розглянуто мотивацію щодо вибору мови програмування Паскаль як найбільш вдалої і доступної у вивченні. Р.Богатиревим проведено аналіз та порівняння декількох сучасних мов програмування, серед яких є і Паскаль. Зарубіжними вченими О. Хартнетт, W. Brian, D. Vasney у публікаціях доведено переваги мови програмування Паскаль над іншими.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – проаналізувати особливості та доцільність вивчення основ програмування мовою програмування Паскаль студентами ХГПА.

*Виклад основного матеріалу...* Широке застосування комп'ютерів в усіх галузях людської діяльності в наш час з особливою гостротою ставить питання про оволодіння комп'ютерною грамотністю всіма членами нашого суспільства. Комп'ютерна грамотність стає сьогодні складовою частиною загальнолюдської культури та навчання. Сучасний етап розвитку обчислювальної техніки характеризується широким розповсюдженням персональних комп'ютерів (ПК), які використовуються для виконання різноманітних розрахункових робіт, керування технологічними об'єктами тощо.

Уміння вчитися – основна здібність людини до самовдосконалення. Успішність навчання студентів визначається рівнем оволодіння цим важливим умінням. Сьогодення ставить високі вимоги до людини. Тому завданням сучасного навчального закладу є виховання особистості, здатної до творчої діяльності. Навчання інформатиці полягає у забезпеченні всебічного навчального, розвивального і виховного впливу на студентів; формуванню особистості, здатної до використання сучасних інформаційних технологій у навчанні та майбутній діяльності. Сучасний вчитель повинен уміти використовувати набуті знання і навички для творчого розв'язку проблем, опрацьовувати різноманітну інформацію, робити аналіз та самоаналіз. Цілі навчання інформатики пов'язані із засвоєнням знань і умінь як виховного, так і освітнього характеру. Головною освітньою метою вивчення інформатики є формування насамперед комп'ютерної грамотності та загальної культури студентів; вихованню ерудованих, компетентних та висококваліфікованих майбутніх фахівців.

Головною метою навчання інформатики є вивчення студентами принципів роботи комп'ютера та формування умінь і навичок роботи як у середовищі користувача, так і у середовищі програмування.

Метою вивчення основ програмування є формування умінь та навичок у студентів використовувати комп'ютер як практичний інструмент для роботи з інформацією і розвивати алгоритмічне та логічне

мислення. При вивченні основ програмування студенти ХГПА ознайомлюються з основними типами обчислювальних процесів та оволодівають умінням складати алгоритми у вигляді блок-схем і програми на мові програмування Паскаль. Важливе значення мають задачі, що спрямовані на закріплення теоретичних положень певної навчальної теми та відповідають психолого-педагогічним вимогам. Навчальні задачі необхідно komponувати так, щоб вони охоплювали структуру та логіку змісту навчального матеріалу, враховували рівень підготовки та індивідуальні особливості студентів і були зрозумілими для них.

Уміння розв'язувати задачі за допомогою комп'ютера є однією з головних цілей комп'ютерного навчання. Людина в процесі своєї практичної діяльності постійно розв'язує задачі. Вона весь час стикається з проблемними ситуаціями, які потребують свого розв'язку. В залежності від задачі користувачем може бути вибрано не тільки план розв'язку і його стратегія, пізніше перетворені в алгоритм, не тільки комп'ютер і його сервісні засоби, а й конкретна мова програмування.

Наведемо означення: сутністю програмування є здатність перетворювати відомі можливості комп'ютера в нову функцію або продукт. Ці можливості комп'ютера представляють собою суму технічного і програмного забезпечення, які є в розпорядженні того, хто розв'язує задачу. Причому програмне забезпечення може бути створене раніше іншими програмістами, які і перетворили комп'ютер в потенційного помічника при розв'язку задач. В будь-якому випадку користувач-безпосередник використовує при розв'язку своїх задач ту систему програмного забезпечення, яка створена програмістами [3].

Програмісту необхідно створювати чіткі інструкції, алгоритми для обчислювальних процесів. Різні мови програмування дозволяють це зробити з різним ступенем ефективності. Мови програмування високого рівня мають багато переваг: вони забезпечують портативність, абстрагуються від апаратної складової для спрощення завдання програмування, а деякі з них використовують типи систем для забезпечення перевірки правильності програми. Нові мови програмування розробляються кожен рік, і можна сподіватися на те, що вони краще задовольнять потреби програмістів. Цей процес неможливий без дискусії про актуальність мов програмування [2].

Однією із сучасних мов програмування високого рівня є мова програмування Паскаль, призначена для розв'язку математичних і інженерних задач з достатньо широким застосуванням. На сьогодні існує велика кількість доступних посібників та літератури для вивчення мови Паскаль. Вона є стартом для вивчення об'єктно-орієнтованих мов програмування на кшталт Delphi.

Мова програмування Паскаль має порівняно сильний системний тип, цим частково пояснюється той факт, що вона була спочатку задумана як навчальна мова для початківців [1].

Програмне середовище Паскаль призначене для розв'язку задач широкого профілю. При вивченні основ програмування мовою програмування Паскаль студенти ХГПА набувають умінь і навичок складання алгоритмів у вигляді блок-схем та програм мовою програмування; вивчають основні прийоми роботи у середовищі програмування – введення, реалізацію та відладку програми.

Основна увага в курсі приділяється вивченню структури програм, синтаксису мови. Студенти вчаться самостійно створювати нескладні обчислювальні програми на мові високого рівня Паскаль. Зрозуміла структура, зручний синтаксис, великі можливості роблять Паскаль популярним як у програмістів, так і серед викладачів інформатики. Паскаль фактично є ідеальною мовою для вивчення серйозного програмування [4].

Мета вивчення основ програмування – отримати практичні навички програмування на мові Паскаль.

Студенти повинні уміти:

- самостійно працювати в середовищі Паскаль;
- грамотно писати програми на мові Паскаль;
- ефективно налагоджувати програми;
- використовувати різні типи змінних;
- використовувати всі оператори мови;
- використовувати функції та процедури;
- використовувати масиви;
- працювати в графічному режимі.

Практикум для вивчення основ програмування на Паскалі з ОІОТ, створений авторами даної статті, містить практичні роботи для ознайомлення з основними типами обчислювальних процесів: лінійного, розгалуженого, циклічного. У пояснювальній записці пропонується технологія виконання практичних робіт з програмування.

Технологія виконання практичних робіт.

Кожна практична робота з програмування виконується в декілька етапів:

- ознайомленням із завданням;
- розробка алгоритму розв'язку задачі і складання його блок-схеми;
- складання програми;
- введення програми в ПК і її редагування;
- одержання результатів;
- оформлення звіту.

1. Кожний студент ознайомлюється із завданням, вибираючи індивідуальний варіант.
2. Розв'язок задачі потрібно починати з розробки алгоритму: метод розв'язку задачі повинен бути представлений у вигляді послідовності дій, які повинен виконати ПК, щоб одержати результат.
3. Алгоритм представляється у вигляді блок-схеми.
4. За блок-схемою складається програма, яка представляє собою запис алгоритму на мові Паскаль. Паскаль-програма складається із послідовності команд, за допомогою яких записують алгоритм розв'язування задачі.
5. Складена програма вводиться в ПК з клавіатури. Після введення програми бажано переглянути весь її текст з метою аналізу можливих помилок.
6. Під час введення програми, а також її виконання інтерпретатор здійснює аналіз кожного оператора для знаходження синтаксичних помилок. Якщо в програмі знайдено помилки, то на екран ПК виводиться повідомлення про це. При появі повідомлень про помилки необхідно проаналізувати їх, виправити і повторно запустити програму на виконання.
7. Для кожної практичної роботи оформляється звіт, який студенти захищають при співбесіді з викладачем.

#### Зміст звіту.

1. Тема, мета, завдання. 2. Виконати індивідуальне завдання і одержати результат. 3. Дати відповіді на контрольні запитання.

Захист практичних робіт проводиться після виконання студентами індивідуального завдання та їх оформлення у зошитах.

Кожна практична робота призначена для вивчення одного із обчислювальних процесів і містить: 1. Зразок виконання завдання (алгоритм у вигляді блок схеми, програма). 2. Перелік індивідуальних завдань. 3. Контрольні запитання з вивченої теми. 4. Методичні рекомендації студентам по виконанню практичної роботи.

*Висновки...* Розв'язування задач з програмування дає можливість пов'язувати навчальний матеріал з життям, розвивати самостійність, мислення, наполегливість у досягненні поставленої мети. При цьому демонстрування прикладу розв'язку задачі певного типу недостатньо, вчителю необхідний набір вправ для самостійного закріплення студентами навчальної інформації з поступовим її ускладненням. Для ефективного засвоєння матеріалу слід використовувати систему навчальних задач, розроблену згідно із закономірностями розвитку пізнавального процесу студентів. Добре сформована система навчальних задач мобілізує розумову діяльність студентів, розвиває їх самостійність, творчі здібності та підвищує інтерес до навчання.

#### Список використаних джерел та літератури:

- 1 Басней Д. Критика мов програмування: Pascal, C, C++ і C-Linda [Електронний ресурс] / Д. Басней // Лейбніцький інститут вікових досліджень. – 1995. – Режим доступу до сайту : <http://www.imb-jena.de/~gmueeller/kurse/pascal/critique.html>. – Назва з екрану.
- 2 Богатырев Р. Легопись языков Паскаль: Мир ПК / Р. Богатырев // Изд. „Открытые системы”. – 2001. – Режим доступу до сайту : <http://pascal.sources.ru/articles/058.htm>
- 3 Основи комп'ютерної грамотності / [С. І. Машбіц, Л. П. Бабенко, Л. В. Вернік і ін. ; під ред. А. А. Стогнія і ін.]. – К. : Вища шк., 1988. – 215 с.
- 4 Потопахин В. В. Почему Паскаль? [Електронний ресурс] / В. В. Потопахин // Информатика. – 2008. – №6. – Режим доступу до журналу : <http://inf.1september.ru/article.php?ID=200800604>. – Назва з екрану.
- 5 Центр компьютерного обучения „Специалист” при МГТУ им. Н.Э. Баумана: Программирование на языке Pascal [Електронний ресурс] / specialist.ru. – Режим доступу до сайту : <http://www.specialist.ru/course/pasksh>. – Назва з екрану.

#### Аннотация

**Н.И.Катеринюк, В.А.Салтыков**

#### **Методика изучения вычислительных процессов на языке программирования Паскаль в ХГПА**

*В статье предложена и описана методика изучения основных вычислительных процессов на языке Паскаль; перечень практических работ с образцами, индивидуальными заданиями для студентов и методическими рекомендациями для их выполнения.*

**Ключевые слова:** информатика, язык Паскаль, методика изучения языка программирования.

#### Summary

**N.I.Kateryniuk, V.O.Saltykov**

#### **Methods of Studying Calculating Processes in the Programming Language Pascal in the Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy**

*The article proposes and describes methods of studying fundamental calculating processes in the programming language Pascal, the list of practical work with samples, individual tasks for students and guidelines for their implementation.*

**Key words:** computer science language Pascal, methodology of teaching of programming language.

Дата надходження статті:

„22” вересня 2010 р.

**Форми педагогічної та культурно-просвітницької роботи товариства „Просвіта” на Поділлі (1906-1923 рр.)**

У статті виокремлено та розкрито сутність основних форм педагогічної та культурно-просвітницької діяльності товариства „Просвіта”, показано їхній вплив на підвищення рівня освіти та культури населення Поділля.

**Ключові слова:** педагогічна та культурно-просвітницька робота, товариство „Просвіта”, Поділля, хати-читальні, курси українознавства, книгозбірні, лекції, вистави.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Історико-педагогічні дослідження дають змогу розкрити факти, явища, тенденції та закономірності еволюціонування системи національної освіти. Із здобуттям Україною незалежності з'явилася можливість дослідження історико-педагогічних процесів і явищ незаангажовано, об'єктивно, що сприяє реальному відтворенню стану освіти та культури в Україні початку ХХ століття. На думку відомої дослідниці в галузі історії педагогіки О.В.Сухомлинської, „до актуальних проблем історико-педагогічного знання сьогодні відносять генезу ідей про національну школу, національне виховання, громадянське й патріотичне виховання, дитячий та молодіжний рух, духовність та ментальність дитини тощо. Перелічена історико-педагогічна проблематика є конче потрібною для більш повного, глибокого розуміння сьогоdnішніх освітньо-виховних проблем, для формування світоглядних структур усього загалу” [18, с.18].

Аналіз і розкриття сутності ключових питань історії української національної системи освіти та культури на сучасному етапі є досить актуальним. У даному контексті варто звернути увагу на діяльність різноманітних культурно-просвітницьких товариств, що діяли в Україні на межі ХІХ та ХХ століття, і котрі своїм завданням визначали підняття освітнього та культурного рівня населення. Значний внесок у культурно-освітній розвиток України здійснило товариство „Просвіта”, яке вперше в Україні було засноване у Львові в 1868 р., а на території України, що входила до складу колишньої Російської імперії, поширилося після 1905 р. Метою діяльності зазначеного товариства, котре, по суті, стало продовжувачем справи Громад, було сприяння розвитку освіти та культури населення України. Принагідно зазначимо, що в силу суспільно-політичних та культурно-освітніх причин освітній рівень українського населення був надзвичайно низьким, а тому виникла необхідність у появі суспільно активної та патріотично налаштованої громадської організації, яка б у своїй діяльності прагнула створити умови та забезпечити реалізацію заходів щодо поширення освіти серед усіх верств українського населення і сприяла формуванню патріотизму та національного усвідомлення українства.

Показовою та результативною є діяльність товариства „Просвіта” на Поділлі (1906-1923 рр.). Варто зауважити, що подільське товариство „Просвіта” початку ХХ століття вигідно виділялося на фоні інших просвітянських товариств, що діяли на той час в Україні, оскільки не обмежувало свою діяльність лише центром губернії – м.Кам'янець-Подільський. Як стверджує В.К.Приходько, „тереном її [„Просвіти”] діяльності став не лише Кам'янець, а ціла Подільська губернія. Вона діяла довше, аніж аналогічні товариства у Києві, Одесі, Полтаві, Катеринославі” [17, с.108].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проведений аналіз джерельної бази показав, що питання діяльності товариства розкриваються у працях подільських краєзнавців, істориків, які звертали увагу на історію становлення та розвитку „Просвіти” (Л.В.Баженов, О.М.Завальнюк, Г.Г.Кучеров, В.С.Лозовий, В.П.Мацько, Є.Д.Назаренко, І.В.Сесак, Є.І.Сохацька, Ю.В.Телячий та ін.). Однак ще не всі її періоди вивчені на належному науковому рівні; досліджується роль подільського товариства „Просвіта” в державотворчих процесах початку ХХ століття та після проголошення незалежності України, мало уваги звертається саме на педагогічну та культурно-просвітницьку діяльність.

На актуальність дослідження діяльності товариства „Просвіта” вказує ряд дисертаційних досліджень, присвячених цій проблематиці: Л.І.Бадеевої, Р.М.Гарата, О.М.Германа, А.В.Грицана, С.Л.Зворського, В.М.Зеленого, І.С.Зуляка, Г.Г.Кучерова, О.В.Лисенка, О.В.Малюти, С.О.Масюк, М.Б.Філіповича, О.М.Цапка, Т.О.Чугуя та ін. Серед дисертаційних досліджень у галузі педагогічних наук варто відмітити праці Н.І.Опанасенко [14], О.Ф.Яцини [19].

Проте цілісного, системного наукового дослідження, в якому була б розкрита педагогічна та культурно-просвітницька діяльність товариства „Просвіта” на Поділлі початку ХХ століття на сьогодні не існує, на чому й наголошують В.П.Мацько та Л.В.Баженов: „фундаментальну історію Подільської „Просвіти” як складову частину Всеукраїнського товариства, ще не написано” [1, с.8]. У даному контексті доцільним є виокремлення, аналіз і розкриття сутності форм педагогічної та культурно-просвітницької діяльності товариства „Просвіта” на Поділлі означеного історичного періоду, що дасть змогу збагатити історико-педагогічну науку новими фактологічними даними.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є виокремлення та розкриття сутності форм педагогічної та культурно-просвітницької роботи, яку проводило товариство „Просвіта” на Поділлі у 1906-1923 рр.

*Виклад основного матеріалу...* Способом втілення у практику роботи основних завдань та мети „Просвіти” стали форми педагогічної та культурно-просвітницької діяльності товариства. Дослідниця Закарпатської „Просвіти” періоду 1920-1939 рр. О.Ф.Яцина виділяє такі основні форми роботи: філії, читальні, бібліотеки, музеї, товариства тверезості, опіки над сиротами, курси з ліквідації неграмотності, гуртки (драматичні, хоріві, пожежників), спортивні секції [19]. Деяко схожі й форми діяльності подільського товариства „Просвіта” на початку ХХ століття, що були зумовлені суспільно-політичною та культурно-освітньою ситуацією, в яких перебувала тогочасна Подільська губернія, з усіма витікаючими з цього наслідками та результатами.

Важливою в плані широкого культурно-освітнього розвитку населення краю була *агітаційно-пропагандистська та роз’яснювальна робота*. Просвітяни Поділля постійно працювали над залученням до товариства все нових членів (інтелігенції, вчителів, молоді, робітників, селян, духовенства та інших суспільно-активних категорій громадян), намагаючись привести до культурно-просвітницької роботи все більшу кількість людей, адже влучно сказав голова „Просвіти” (1873-1877 рр.) В.Федорович: „Скільки голов здобудемо для „Просвіти”, стільки душ скаже, що ця земля – Україна, а вони – українці”. З цією метою просвітяни розсилали листівки агітаційного змісту, в яких розкривалася мета діяльності товариства, її значення для населення краю, а також було вміщено статут товариства із закликами до організації нових осередків „Просвіти”.

Не менш важливою формою роботи подільської „Просвіти” була організація діяльності *книгозбірень, хат-читалень*, які забезпечували широкий доступ населення до літератури, і в першу чергу, україномовної. Окрім забезпечення населення літературою, хати-читальні проводили й педагогічну діяльність, навчаючи грамоти малограмотних та неписьменних; просвітницьку, ведучи українську національну пропаганду. У зв’язку з тим, що освітній та культурний рівень був надто низьким в першу чергу у сільського населення, то найбільше уваги просвітянами було приділено саме цій соціальній групі. Члени „Просвіти” сприяли заснуванню в селах бібліотек-читалень, організували книгозбірні, читали лекції селянам на суспільно-політичні та культурно-освітні теми, в яких прагнули пробудити серед селянства й інших верств населення національну свідомість, гідність, почуття патріотизму, підняти їхній освітній та культурний рівень, сприяти покращенню функціонування української мови. У зв’язку з тим, що відкриття нових філій відбувалося дуже важко, просвітяни Поділля у своєму Статуті заклали норму про те, що „поза Кам’янцем складаються на Поділлі місцеві автономні товариства, котрі працюють в межах Статуту” [12, с.9]. Тому всі філії, бібліотеки-читальні не були автономними установами, а безпосередньо підлягали центральному товариству.

Книгозбірні та хати-читальні особливого розмаху набули в період Української революції 1917-1920 рр. Так, в періодичній пресі того часу з’являлося чимало повідомлень про заснування нових осередків товариства „Просвіта”, а при них і книгозбірень. Зокрема, В.Плінський у замітці „Т-во „Просвіта” в селі Женишківцях” [15, с.21-22] подав інформацію про заснування товариства „Просвіта” в селі, кількість його членів, купівлю книжок та передплату газет і журналів. Окрім того, зазначене товариство „Просвіта” організувало в школі книгозбірню-читальню та зал для вистав і прилюдних читань. Важливою формою діяльності „Просвіти” було проведення читань і бесід, робота книгозбірні, в рамках яких селяни мали змогу ознайомитися із журналами та газетами: „Нова Рада”, „Відродження”, „Київська Мисль”, „Наше Село”, „Народня Справа”, „Село” та ін. В с.Глібів Ушицького повіту місцева „Просвіта” проводила значну роботу щодо придбання книжок для читання в книгозбірні; членами „Просвіти” було засновано філії у селах Капустяни, Джурджинці, Мержівці, Гута [8, с.24-26]. Подільська губернська управа протягом 1918-1919 рр. допомогла книжками 124 „Просвітам” на загальну суму 5156 кар. 3 коп. [8, с.25], а відкрите в Новій Ушиці товариство „Просвіта” проводило свою роботу навіть в Ушицькій повітовій в’язниці, де заснувало українську бібліотеку для ув’язнених [10, с.24].

Не менш дієвою формою роботи подільського товариства „Просвіта” вказаного періоду була організація діяльності *аматорських художніх колективів, театральних груп, проведення вистав, гулянь*. Улаштування театральних вистав, вечірки зі співом, читання віршів, спів та гра українських бандуристів були досить поширеними формами роботи просвітян, які пропагували українське слово, українську пісню. Діяльність артистичних гуртків, театральних колективів, народних хорів „Просвіти” сприяла формуванню національної свідомості, почуття любові до рідного краю, до краси рідної мови та пісні. В.Зборовець у своєму заклику „До „Просвіт”: Сійте розумне, добре, вічне!” [9, с.15] наголошує на основних завданнях діяльності товариства „Просвіта”, зокрема „будити розум людський і давати світ йому”. У контексті цього, необхідно, „... перш усього ставити такі п’єси, які б за своїм змістом не впливали б на погану сторону людини, мали б виховуючі значення, викликали б добре та шляхетне почуття і разом з тим давали розвагу і задоволення. Для того, щоб зрозуміти зміст вистави, для глядачів

пропонувалося хоч на півгодини зайняти публіку коротенькою лекцією, котра б вела глядачів в суть самої п'єси, ознайомила б їх із автором, в коротких рисах зазначила б зміст п'єси та її ідею" [9, с.16].

Досить поширеною формою роботи була організація колядок, щедрівок, концертів (до Різдва, Великодня, Водохреща та інших релігійних свят). Однак із встановленням радянської влади ці форми роботи були заборонені, оскільки суперечили офіційній атеїстичній ідеології. Так, 21 грудня 1922 р. розпорядженням керівника Подільського губвиконкому було заборонено святкування всіх релігійних свят, причому заборонялося навіть давати дітям новорічні подарунки і влаштувати ялинки, співати колядки з релігійним змістом [13, с.52].

Важливими в контексті педагогічної та культурно-просвітницької діяльності подільського товариства „Просвіта” на початку ХХ століття були масові форми роботи: *лекції, бесіди, диспути, читання рефератів* з актуальних проблем українства, національної справи, сутності та основної мети й завдань діяльності товариства „Просвіта”, роз’яснювальної роботи. Як зазначає Л.Б.Кушнір, Кам’янецькою „Просвітою” була створена спеціальна лекційна комісія, яка влаштувала народні лекції, вхід на які був вільний. У лекціях відстоювалась українська державність, виховувалась національна свідомість українського народу [10, с.24]. Окрім цього, лекційна діяльність була широко організована просвітянами напередодні відкриття Кам’янець-Подільського державного українського університету. Так, 20 жовтня 1918 р. Кам’янець-Подільська „Просвіта” в околицях міста влаштувала лекції про університет та його значення для народу (зокрема, лекції читав професор університету В.Біднов) [6, с.23].

Товариство „Просвіта” брало участь у *заснуванні та підтримці діяльності освітніх закладів* на Поділлі. Велике значення для розвитку освіти та культури мало ініціювання місцевою „Просвітою” заснування першого вищого навчального закладу в краї – Кам’янець-Подільського державного українського університету. Чимало людей було задіяно у становленні університету у м.Кам’янець-Подільському. Однак чи не найбільше зусиль до заснування закладу доклали діячі місцевої „Просвіти”, яких і називають „духовними батьками” закладу: незмінний голова товариства – К.Солуха та її активні члени О.Шульмінський та О.Пащенко. „Їх невтомна енергія сприяла тому, що вища школа в Кам’янці постала” [11, с.29]. Окрім ініціативи створення вищої школи у місті, просвітяни брали участь у підготовці приміщення та матеріального забезпечення діяльності університету, вели пропагандистську роботу щодо необхідності відкриття вишу, поширення авторитету закладу серед населення, працювали над перспективами розвитку університету. Просвітяни приділяли увагу і заснуванню дошкільних навчальних закладів. „Просвіта” як національно-патріотична організація була змушена, за твердженням відомого організатора дошкільної освіти на Поділлі А.Животка, звернути свою увагу саме на дошкільне виховання дітей. Як завдання А.Животко наводить резолюцію з’їзду в м.Києві 20-23 вересня 1917 р.: „При всіх „Просвітах” потрібно заснувати „Рідні хати” (Народні доми). При кожній „Рідній хаті” повинен бути дитячий садок. Для підготовки юнацтва до роботи в дитячих захистках, треба в Києві та на місцях позаводити курси дошкільного виховання” [2, с.4]. На думку А.Животка, „дитячі садки” – це той шлях, який веде до виховання свідомого громадянства, до виховання і закладання глибокого почуття любови до рідного краю, до рідного люду” [2, с.5]. У зв’язку з тим, що самим „Просвітам” важко було здійснювати дошкільне виховання як в плані матеріальному, так і в плані організаційному, а тому, на думку А.Животка, товариству необхідно було співпрацювати із народним самоврядуванням, яке йшло назустріч справі дошкільного виховання підростаючого покоління.

Також товариство „Просвіта” брало участь у відкритті шкіл. Так, у журналі „Село” було вміщено інформацію про діяльність Вінницької „Просвіти”, яка в 1917 р. відкрила у м.Вінниці дві українські гімназії, а в 1919 р. заснувала курси для учнів цих гімназій; що „на кошти держави знову прийнято 13 вищих початкових шкіл, котрі виключно були відкриті або заходами „Просвіт”, або повітовими управами [7, с.2]; що в с.Баламутівка Проскурівського повіту на утримання школи значні кошти надаються місцевою „Просвітою”, котра дуже активно взялася за освіту села [16, с.27].

Важливою та логічною формою роботи товариства „Просвіта” була організація *курсів українознавства*. У цьому контексті варто згадати про лист Міністерства народної освіти щодо штатних учителів українознавства по всіх середніх школах, в якому Міністерство виступило з проханням до товариства „Просвіта” про допомогу йому, щоб жодна посада учителя українознавства не залишилась би вільною; Кам’янець-Подільська філія товариства „Просвіта” влаштувала курси українознавства та діловодства для урядовців м.Кам’янця-Подільського [5, с.21-22]. Окрім цього, товариством „Просвіта” було направлено звернення до Міністерства ісповідань з доповідною запискою з метою з’ясувати ненормальне становище, в якому перебували духовні школи м.Кам’янця-Подільського, де між іншим говорилося, що „...хоч було розпорядження Міністерства освіти і Міністерства ісповідань про обов’язкове навчання української мови, історії та географії й заведення штатних учителів українознавства, але духовні школи м.Кам’янця виявили не тільки недбалість до розпорядження, а й вороже відношення” [3, с.16-18]. Отже, просвітяни не лише організували курси українознавства з метою поширення української мови, знань про українські народні традиції та звичаї, виховання патріотичних почуттів і

формування національної свідомості, а й стежили за дотриманням розпоряджень про вивчення української мови, історії, географії в освітніх закладах губернії.

У зв'язку з тим, що рівень освіченості подолян був дуже низьким, то не менш важливою формою роботи товариства „Просвіта” була організація *вечірніх курсів та шкіл для дорослих, забезпечення освітою неписьмених та малограмотних*, які влаштовувалися в багатьох просвітянських осередках губернії. Зокрема, в с.Слобода Ялтушівська Могилівського повіту „Просвіта”, яка була заснована в квітні 1918 р. гуртком молоді [4, с.26], влаштувала вечірні курси для дорослих [4, с.26-27], товариство „Просвіта” в с.Женишківці Летичівського повіту восени 1918 р. планувало відкрити вечірні курси для дорослих [15, с.21-22], гімназії для дорослих було відкрито у м.Кам'янець-Подільський [5, с.21-22], м.Могилів [3, с.16-18] та ін.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Таким чином, найбільш поширеними та ефективними формами педагогічної та культурно-просвітницької роботи подільського товариства „Просвіта” на початку ХХ століття були: організація діяльності хат-читалень, книгозбірень, створення та функціонування аматорських театральних колективів, хорів, постановка п'єс, вистав, організація роботи освітянських закладів, проведення курсів (українознавства, кооперативних, юридичної просвіти), видавничі справи, агітаційна та лекційна робота, проведення бесід, диспутів на національно-патріотичну, просвітянську та культурно-освітню тематики. До перспектив подальших досліджень у вказаному напрямі відносимо визначення ролі товариства „Просвіта” у справі ліквідації неписьменності населення Поділля, поширенні в краї дошкільної освіти та освіти для дорослих, аналіз діяльності товариства в умовах становлення й утвердження радянської влади в Україні.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Баженов Л. „Просвіта” мовою документів / Лев Баженов, Віталій Мацько // „Просвіта” в духовно-культурному піднесенні України : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 100-річчю з часу створення „Просвіти” на Поділлі (Хмельницький, 7 груд. 2005 р.) / за ред. В. П. Мацька. – Хмельницький : Просвіта, 2005. – 276 с.
2. Животко А. Просвіта і діти / А. Животко // Село. – 1918. – №№38-39. – 5 жовтня. – С. 3–5.
3. З життя „Просвіт” на Поділлі // Село. – 1918. – №№40-41. – 15 жовтня. – С. 16–18.
4. З життя „Просвіт” на Поділлі // Село. – №6. – 15 лютого. – С. 26–27.
5. З життя „Просвіт” Поділля // Село. – 1918. – №№38-39. – 5 жовтня. – С. 21–22.
6. З життя „Просвіт” Поділля // Село. – 1918. – №№44-45. – 8 листопада. – С.23.
7. З життя Подільського Губерніяльного Земства // Село. – 1919. – №2. – 21 січня. – С.2.
8. З життя Подільського Губерніяльного Земства // Село. – 1919. – №6. – 15 лютого. – С.24–26.
9. Зборовець В. До „Просвіт”: Сійте розумне, добре, вічне / В. Зборовець // Село. – 1918. – №№38-39. – 5 жовтня. – С. 15–16.
10. Кушнір Л. Б. „Просвіта” в добу УНР / Л. Б. Кушнір // Проблеми духовного і національного відродження на Поділлі (до 90-річчя утворення подільської „Просвіти”) : матеріали всеукр. наук.-краєзн. конф. (Хмельницький, 9–10 лист. 1995 р. – Хмельницький, 1995. – С. 23–25.
11. Лозовий В. „Просвіта” на Поділлі в добу національно-визвольних змагань (1917-1920 рр.) / В. Лозовий, В. Нестеренко // Просвітницький рух на Поділлі (1906-1923 рр.). – Кам'янець-Подільський, 1996. – Р. 1. Історія Подільської „Просвіти”. – С. 29.
12. Лозовий В. Діяльність Подільської „Просвіти” в 1906-1914 рр. / Віталій Лозовий // Просвітницький рух на Поділлі (1906-1923 рр.). – Кам'янець-Подільський, 1996. – Р. 1. Історія Подільської „Просвіти”. – 110 с.
13. Нестеренко В. „Просвіта” на Кам'яниччині в 1921-1923 рр. / В. Нестеренко // Просвітницький рух на Поділлі (1906-1923 рр.). – Кам'янець-Подільський, 1996. – Р. 1. Історія Подільської „Просвіти”. – С. 41–56.
14. Опанасенко Н. І. Виховний ідеал у творчій спадщині український діячів „Просвіти” кінця ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Н. І. Опанасенко. – К., 2002. – 19 с.
15. Пліньський В. Т-во „Просвіта” в селі Женишківцях / В. Пліньський // Село. – 1918. – №№28-29. – 28 серпня. – С.21–22.
16. По Поділлі // Село. – 1919. – №7. – 19 лютого. – С.23-24. – С.25-27.
17. Приходько В. Під сонцем Поділля / Віктор Приходько. – [1931]. – 250 с. : іл.
18. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
19. Яцина О. Ф. Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства „Просвіта” на Закарпатті (1920-1939 рр.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Федорівна Яцина. – Івано-Франківськ, 2009.

*Анотація*

*Б.С.Кришук*

#### *Формы педагогической и культурно-просветительской работы общества „Просвита” на Подолье (1906-1923 гг.)*

*В статье выделена и раскрыта сущность основных форм педагогической и культурно-просветительской деятельности общества „Просвита”, показано их влияние на повышение уровня образования и культуры населения Подолья.*

*Ключевые слова:* педагогическая и культурно-просветительская работа, общество „Просвита”, Подолье, хаты-читальни, курсы украиноведения, книгоборни, лекции, представления.

*Summary*

*B.S.Kryshchuk*

#### *Forms of Pedagogical and Cultural-Enlightening Work of the Community „Prosvita” in Podil'ia Region (1906-1923)*

*The essence of the basic forms of pedagogical and cultural-enlightening work of the community „Prosvita” have been outlined and revealed in the article., Their influence onto the increase of level of education and culture of the population of Podil'ia region has been shown.*

*Keywords* pedagogical and cultural-enlightening work, community „Prosvita”, Podil'ia, homes for reading, courses of Ukrainian study, libraries, lectures, presentations.

Дата надходження статті:

„27” травня 2010 р.

**Аналіз процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ**

*В статті розглядаються питання адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у ВНЗ. Визначено рівні адаптації та фактори, що впливають на процес адаптації студентів першого курсу.*

**Ключові слова:** адаптація, система неперервної підготовки, рівні адаптації, фактори адаптації.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається зростання обсягів інформації, теоретичних і практичних знань і вмінь, необхідних фахівцю. Тому нині держава потребує активних і творчих фахівців, які, по-перше, мали б ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку з обраного фаху, по-друге, були б спроможні самостійно приймати рішення, пов'язані із професійною діяльністю. Таким чином, перед вищою школою постало завдання підготовки конкурентних на ринку праці фахівців. Високоякісного фахівця можна сформувати тільки за умови розвитку особистості студента.

Навчальна діяльність студента – це процес, спрямований на оволодіння знаннями, вміннями та навичками, в якому важливе значення має вміння студента самостійно здобувати та опрацьовувати інформацію, здобувати та продукувати нові знання, нестандартно вирішувати проблеми, що виникатимуть у майбутній професійній діяльності [4]. Набуття таких вмінь та ефективність підготовки фахівців залежить від ряду факторів [3], один з яких – це адаптація до умов навчання у ВНЗ.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Питання адаптації студентів до нових умов навчання розглядалися в роботах багатьох науковців, зокрема І.Бойко, В.Брудного, А.Вербицького, О.Галуса, С.Гури, Л.Єгорової, Т.Каткової, В.Кондрашова, В.Лісовського, О.Мороза, П.Просецького, І.Суханова, В.Штифурак та інших.

*Формування цілей статті...* Мета нашого дослідження – визначити рівні адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі та фактори, що найбільше впливають на процес адаптації.

*Виклад основного матеріалу...* З множини проблем вищої школи нині особливо виділяється комплекс питань, пов'язаних з процесом адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Протиріччя між потребами суспільства та держави в якісній вищій освіті, з одного боку, та недостатнім рівнем готовності абітурієнтів до навчання у вищому навчальному закладі, з другого, кореняться „на стику” двох етапів неперервної підготовки фахівців. Перехід зі школи у вищий навчальний заклад – складний етап в житті молоді людини, оскільки вступ до ВНЗ призводить до значних змін міжособистісних контактів, соціального статусу, життєвих стереотипів. Цей період відбувається індивідуально, іноді навіть з надзвичайним напруженням нервової системи, що є причиною зниження розумової працездатності студентів та пояснює низьку успішність на першому курсі. Проблема адаптації студентів першого курсу до умов навчання у ВНЗ широко обговорюється в наукових публікаціях, оскільки від успішної адаптації першокурсників багато в чому залежить подальший навчальний процес у ВНЗ, професійне становлення та особистісний розвиток майбутнього фахівця.

Термін „адаптація” використовується в різних галузях наукового знання. Вперше він був використаний німецьким фізіологом Аубертом. Але поступово проблема адаптації вийшла за межі еволюційної теорії та загальної біології, і нині термін „адаптація” використовується в різних галузях наукових знань, зокрема і в педагогіці. Але дослідниками не вироблено єдиної думки, щодо змісту поняття „адаптація”. Одні автори розглядають адаптацію як пристосування особистості до зовнішнього середовища, інші – взаємодію людини з людиною або людини з середовищем. Під адаптацією студента-першокурсника, на нашу думку, слід розуміти процес приведення основних параметрів його соціальної та особистісної характеристик у відповідність з новими умовами вузівського середовища.

Процес адаптації студентів-першокурсників до нових умов навчання є складним і багатограним, та пов'язаний з необхідністю подолання низки труднощів, що мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер: труднощі пристосування до нових форм навчання (перехід від класно-урочної системи навчання до системи, яка передбачає значну долю самостійної роботи); прогалини в одержаних у школі знаннях, зокрема не достатній рівень базової математичної підготовки; в умовах вищого навчального закладу значно вища інтенсивність розумової праці, більший об'єм знань, які необхідно засвоїти; відсутність підручників, які б повністю відповідали програмі курсу; невміння самостійно працювати з навчальним матеріалом над поглибленням своїх знань; нерівномірність навантажень (які значно зростають у період сесії); більш вимогливе оцінювання знань; зміна соціального оточення; проживання у гуртожитку; невміння раціонально організувати свій день та інші.

А. Кузьмінський [2, с.315] поділяє всі труднощі на три групи: соціально-психологічні, навчальні та професійні труднощі.

Соціально-психологічні:



- зміна соціального оточення;
- особливості спілкування з новим оточенням;
- невміння будувати відносини в колективі;
- нові побутові умови (проживання у гуртожитку та ін.);
- недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідність самостійно приймати рішення;

- низька самооцінка;
- невміння вибрати раціональний режим праці та відпочинку.

Навчальні:

- відсутність навичок самостійної роботи;
- невміння конспектувати;
- відсутність вміння контролювати свої знання;
- прогалини в отриманих (шкільних) знаннях;
- зростання обсягу та складності навчального матеріалу.

Професійні:

- нечітка професійна мотивація;
- нерозуміння важливості та доцільності вивчення деяких дисциплін для формування професійних знань фахівця;
- сумніви щодо правильного вибору майбутнього фаху;
- недостатня психологічна готовність до оволодіння обраним фахом.

Подолання зазначених труднощів у кожного першокурсника відбувається індивідуально, тому рівень адаптації залежить від того, наскільки сформовані показники, що сприяють ефективному входженню студента у нове середовище. Для з'ясування рівнів адаптації студентів-першокурсників ми провели дослідження зі студентами першого курсу – майбутніми фахівцями з прикладної математики Хмельницького національного університету. При визначенні рівнів адаптації студентів першого курсу до умов навчання у вищому навчальному закладі нами було використано методика, запропоновану А.Виноградовою [1]. Для оцінювання рівнів адаптації ми обрали критерії, які, на нашу думку, характеризують ступінь готовності до навчального процесу у ВНЗ, психологічний та психофізіологічний стан, ступінь активності в колективі:

- когнітивно-пізнавальний (рівень базової математичної підготовки; готовність до включення в навчальну діяльність та виконання поставлених навчальних завдань);
- психологічний (психологічний стан студента);
- психофізіологічний (тривожність, схильність до втоми; потреба в особливих умовах для занять; вміння планувати свій час; впевненість в собі; ініціативність, тощо);
- соціально-комунікативний (відносини в групі; наявність в групі друзів; вміння залагоджувати конфлікти, тощо).

Рівні адаптації студентів ми визначили за комбінаціями ступенів сформованості показників по кожному з критеріїв (низький рівень сформованості показників критерію – „-“, середній – „0”, високий – „+”) (рис.1). Рівні сформованості показників визначались, використовуючи методи спостереження, анкетування (зокрема, опитувальники „Шкала самооцінки” та „Оцінка рухливості”), соціометричне дослідження міжособистісних відносин (методика Дж. Морено). Характеристика рівнів представлена в таблиці 1.

П+Ш+Р+С+	П+Ш+Р+С <sub>0</sub>	П+Ш+Р <sub>0</sub> С+	П+Ш <sub>0</sub> Р+С+	П <sub>0</sub> Ш+Р+С+	П+Ш+Р <sub>0</sub> С <sub>0</sub>	П+Ш <sub>0</sub> Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш+Р <sub>0</sub> С+	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р+С+
П+Ш <sub>0</sub> Р <sub>0</sub> С+	П <sub>0</sub> Ш+Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р <sub>0</sub> С+	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш+Р <sub>0</sub> С <sub>0</sub>	П+Ш <sub>0</sub> Р <sub>0</sub> С <sub>0</sub>	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.
П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.
П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р <sub>0</sub> С <sub>0</sub>	П+Ш+Р <sub>0</sub> С.	П+Ш+Р+С <sub>0</sub>	П+Ш+Р <sub>0</sub> С.	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.	П+Ш+Р <sub>0</sub> С.	П <sub>0</sub> Ш+Р+С.
П <sub>0</sub> Ш+Р+С.	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.	П+Ш+Р+С <sub>0</sub>	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.	П <sub>0</sub> Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С <sub>0</sub>	П+Ш <sub>0</sub> Р <sub>0</sub> С.	П+Ш <sub>0</sub> Р+С <sub>0</sub>	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.
П+Ш <sub>0</sub> Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р+С.	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р+С.	П <sub>0</sub> Ш+Р <sub>0</sub> С.	П <sub>0</sub> Ш+Р <sub>0</sub> С.	П+Ш+Р <sub>0</sub> С <sub>0</sub>	П+Ш+Р <sub>0</sub> С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш+Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш+Р+С <sub>0</sub>
П+Ш+Р+С <sub>0</sub>	П+Ш+Р <sub>0</sub> С.	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.	П+Ш+Р <sub>0</sub> С.	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.	П+Ш+Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш+Р+С.	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.	П <sub>0</sub> Ш+Р+С.
П+Ш+Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш+Р+С.	П+Ш+Р <sub>0</sub> С.	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р <sub>0</sub> С.	П <sub>0</sub> Ш <sub>0</sub> Р+С <sub>0</sub>	П <sub>0</sub> Ш+Р+С <sub>0</sub>	П+Ш+Р+С.	П+Ш <sub>0</sub> Р+С.	П <sub>0</sub> Ш+Р+С.
П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.
П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.	П+Ш+Р+С.



Рис. 1. Можливі комбінації ступенів сформованості критеріїв адаптації

П – когнітивно-пізнавальний критерій, Ш – психологічний критерій,  
Р – психофізіологічний критерій, С – соціально-комунікативний критерій

**Характеристика рівнів адаптації**

Рівні	Характеристика
Високий	Хоча б один з критеріїв сформований на високому рівні, решта на високому або середньому рівні
Середній	Хоча б один з критеріїв сформований на високому рівні, інші на середньому та низькому рівні.
Низький	Жоден з критеріїв не сформований на високому рівні.

Використовуючи дану методику визначення рівнів адаптації, ми з'ясували, що серед студентів-першокурсників майбутніх фахівців з прикладної математики 30% мають низький рівень адаптації до умов навчання у вищому навчальному закладі, 36,7% – середній та 33,3% – високий.

Студенти з низьким рівнем адаптації недостатньо підготовлені до навчання у ВНЗ (зокрема, низький рівень шкільної математичної підготовки), відчувають труднощі при засвоєнні основних положень дисциплін, що вивчаються, мають високу тривожність, низький рівень комунікативних та організаційних здібностей. Студенти з середнім рівнем адаптації активні під час занять в аудиторії, виявляють інтерес до виконання самостійних завдань, але досить часто їм не вистачає базових знань з предмета, мають високий або середній рівень тривожності, середні комунікативні та організаційні здібності. Студенти з високим рівнем адаптації, як правило, мають добру базову підготовку, активні в своїй пізнавальній діяльності, мають низький рівень тривожності, добрі комунікативні та організаційні здібності.

В кінці навчального року шляхом проведення бесід, спостережень та анкетувань ми визначили сукупність факторів, що впливають на адаптацію студентів до умов навчання у ВНЗ. Оцінка факторних навантажень здійснювалась за допомогою методу експертних оцінок [5]. Експертам (студентам та викладачам) було запропоновано оцінити ступінь впливу кожного із запропонованих факторів на процес адаптації. Результати експертного оцінювання одержано шляхом розрахунку середнього бала оцінки всіх експертів щодо кожного фактору.

За результатами експертного оцінювання ми визначили найбільш впливові фактори:

- пристосованість до життя (здатність особи пристосовуватися до певних умов, жити за правилами середовища, що оточує);
- атмосфера в групі (сукупність внутрішніх взаємовідносин та емоційної напруженості між її членами);
- вміння самостійно працювати (здатність особи самостійно без стороннього впливу працювати, робити вибір та приймати рішення);
- впевненість в собі (емоційно-психологічний стан особи, що характеризується високим рівнем самооцінки та твердістю у своїх рішеннях);
- нові форми та методи навчання;
- систематичний контроль за навчальною діяльністю.

Факторні навантаження виділених факторів представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Факторні навантаження найбільш впливових факторів**

Фактор	Середній бал
Пристосованість до життя	0,81
Атмосфера в групі	0,75
Вміння самостійно працювати	0,72
Впевненість в собі	0,76
Нові форми та методи навчання	0,61
Систематичний контроль за навчальною діяльністю	0,57

**Висновки...** Оскільки, як вже зазначалось, від успішної адаптації студентів-першокурсників залежить успішність подальшого навчального процесу у ВНЗ, необхідно звернути увагу на умови, які сприятимуть успішній адаптації першокурсників до умов навчання у ВНЗ. Серед них: ознайомлення студентів з особливостями, структурою та формами навчального процесу в даному навчальному закладі; консультативна допомога психолога; допомога кураторів в організації академічної групи; допомога викладачів в плануванні навчальної, суспільної та науково-дослідної роботи, в організації самостійної роботи студентів.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / А. А. Виноградова. – Тюмень, 2008. – 27 с.
2. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

3. Кучерук О. Я. Факторний аналіз підготовки фахівців з прикладної математики у вищій школі / О. Я. Кучерук // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін: зб. наук.-метод. праць; гол. ред. В. І. Тишук. – Рівне: РВВ РДГУ, 2008. – Вип. 11. – С. 14–17.

4. Лузік Е. Методологічна основа системи неперервної освіти. Інтегровані навчальні курси / Е. Лузік, Н. Ладогубець // Другий укр. педагогічний конгрес: зб. матеріалів конгресу. – Львів: Камула, 2006. – С. 287–303.

5. Маригодов В. К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: учеб. пособие / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная. – К.: Професионал, 2005. – 192 с.

**Анотація**

**О.Я.Кучерук**

**Анализ процесса адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе**

*В статье рассматриваются вопросы адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе. Определены уровни адаптации и факторы, которые влияют на процесс адаптации студентов первого курса.*

**Ключевые слова:** адаптация, уровни адаптации, факторы адаптации.

**Summary**

**O.Ya.Kucheruk**

**Analysis of the Process of Adaptation of the First Year Students to Conditions of Training in High School**

*The questions of adaptation of the first year students to conditions of training in high school are considered in the article. The levels of adaptation are determined. The factors, which influence the process of adaptation of the first year students to conditions of training, are shown.*

**Key words:** adaptation, levels of adaptation, factors of adaptation.

Дата надходження статті:

„22” червня 2010 р.

УДК 378.147:811.112.2+81.243(045)

**Н.І.МАЗУРЕНОК,**

*викладач*

*(м.Хмельницький)*

**Формування комунікативної компетенції у студентів вищих педагогічних навчальних закладів на заняттях з німецької мови**

*Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетенції у студентів вищих педагогічних навчальних закладів на заняттях з німецької мови шляхом використання активних, нетрадиційних форм і методів комунікативного спілкування.*

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, комунікативний метод, форми і методи комунікативного спілкування.

*Постановка проблеми у загальному вигляді ...* Інтеграція України у світовий простір обумовлює необхідність розглядати іноземну мову як важливий засіб міжнаціональних та міжкультурних взаємин, вимагає від вищої школи підготовки таких фахівців, які б змогли гідно представляти інтереси своєї Батьківщини за її межами, використовувати кращі науково-технічні надбання різних країн, переймати інноваційний досвід роботи в тій чи іншій галузі. При цьому – були здатні вільно спілкуватися з представниками наукового світу, своїми зарубіжними колегами, використовувати іноземну мову як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Тому в усіх вищих навчальних закладах, враховуючи вимоги Болонської декларації, важливого значення набуває проблема забезпечення якісного вивчення іноземної мови, практичне оволодіння навичками іншомовного спілкування і формування на цій основі комунікативної компетенції майбутніх фахівців.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема формування комунікативної компетенції стала предметом інтенсивних наукових розробок учених упродовж останніх років. Їй присвячені праці психологів, педагогів, соціологів, фахівців у галузі іноземної мови, педагогічного менеджменту. Комунікативний підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.О.Леонтьєв, І.О. Зимня, Ю.І.Пассов, С.Ф.Шатілов, Г.В.Рогова та ін.).

Дослідженню проблеми підготовки спеціалістів до професійно-ділового спілкування значну увагу приділяли такі науковці, як Н.М. Богомоллова, І.П. Вачков, І.П. Волков, Ю.М. Ємельянов, Ю.М. Жуков, В.П. Захаров, Г.О. Ковальов, М.М. Коряк, О.С. Кузьміна, А.Г. Лідерс, В.Г. Лоос, Г.І. Марасанов, М.Т. Оганесян, Л.А. Петровська, В.В. Петрусинський, П.В. Растянников, Н.В. Самоукіна, О.Л. Свенцицький, Н.Ю. Хряцова, Т.С. Яценко та інші. В їх працях розглянуті соціально-психологічні аспекти комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів. Разом з тим, сьогодні значно менше уваги приділяється обґрунтуванню педагогічних умов і шляхів цілеспрямованого формування ефективного ділового спілкування, розвитку комунікативної активності у майбутніх фахівців. Методика викладання іноземної мови потребує поповнення робочого арсеналу викладачів тими прийомами, формами і

методами, які забезпечують найкращий результат у здійсненні інтерактивної комунікації та формуванні комунікативної компетенції у студентів – майбутніх педагогів.

*Формулювання цілей статті...* Дана стаття спрямована на обґрунтування педагогічно ефективних умов використання активних, нетрадиційних форм і методів для формування комунікативної компетенції у студентів вищих педагогічних навчальних закладів на заняттях з німецької мови.

*Виклад основного матеріалу...* Практичні потреби навчання іноземних мов визначають пріоритет тих чи інших методів. На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов (зокрема німецької) перевага надається структурно зорієнтованим методам, які спрямовані на формування конкретних навичок вимови, відбір лексичного матеріалу, граматичного оформлення висловлювання, та комунікативно зорієнтованим, спрямованим на формування умінь адекватно висловлювати думки іноземною мовою.

Реалізація комунікативного підходу в навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом залучення студентів до іншомовної мовленнєвої діяльності. Оволодіння навичками говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації вказаних видів мовленнєвої діяльності в процесі виконання вправ, які моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність студентів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному мовленнєвому спілкуванню, тобто навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Проте воно не може повністю співпадати з процесом комунікації, який має місце в реальному житті, оскільки навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах відбувається в умовах рідномовного оточення. (Йдеться про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування за такими найважливішими параметрами як комунікативно вмотивована мовленнєва поведінка викладача та студентів і предметність процесу спілкування, що забезпечується ретельним відбором комунікативно-мовленнєвих тем, ситуацій, які віддзеркалюють інтереси та потреби студентів).

Прийнятий в сучасній вітчизняній методиці комунікативний підхід до навчання іноземних мов зумовлює вибір цілей, згідно з якими визначаються принципи, зміст, методи, прийоми та засоби навчання [4, с.39].

Основним принципом комунікативно зорієнтованого навчання є активна й вільна участь кожного студента у спільній мовленнєвій діяльності, для успішної реалізації якої необхідно забезпечити, на думку О.В. Столяренко, такі позитивні, сприятливі умови:

- стимулювання у студентів, які вчать спілкуватися німецькою мовою, можливості вільного висловлювання своїх думок у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування;
- створення ситуацій, за яких кожен учасник є у центрі уваги викладача, своїх одногрупників;
- залучення студентів до виконання таких комунікативних вправ і завдань, невід'ємною частиною яких є знання мови і самовираження особистості;
- створення на занятті з іноземної мови позитивного психологічного клімату, коли учасники спілкування, не боячись припуститись помилки, вільно висловлюють свої думки; побудова міжособистісних взаємин на засадах толерантності, співпереживання, емпатії, розумінні іншого;
- підбір такого мовного матеріалу, який відповідає мовленнєво-мисленнєвим можливостям тих, хто спілкується [6].

Не менш важливою умовою формування комунікативних умінь та навичок є інформативна компетенція студентів, які навчаються спілкуванню німецькою мовою. Вона включає в себе такі елементи:

- інформаційні „фрейми” – орієнтацію в певній галузі знань;
- сформовані знання;
- загальну орієнтацію у мовній картині світу;
- фонові знання – загальний кругозір, інтелектуальний рівень розвитку;
- основні світоглядні установки [5].

Вищезазначені умови, на наш погляд, є надзвичайно важливими в процесі навчання іноземної мови і відіграють суттєву роль у формуванні комунікативної компетенції майбутніх педагогів.

Активізація процесу спілкування студентів на заняттях з німецької мови забезпечується також при умові розвитку комунікативних умінь, які О.В. Столяренко умовно поділяє на три блоки:

1. Оволодіння навичками говоріння, усного висловлювання, уміння спілкуватися з однолітками на різноманітну тематику.
2. Формування навичок діалогічного мовлення (використання різноманітних видів діалогу, у тому числі розпитування, отримання потрібної інформації, обмін думками і т. ін.).
3. Розвиток монологічного мовлення у студентів (висловлювання з того чи іншого приводу, переказ почутого, побаченого або прочитаного, обмін враженнями і т. ін.) [6].

З метою формування комунікативної компетенції у студентів на заняттях з іноземної мови О.В.Столяренко пропонує використовувати такі методи спілкування: комунікативні ігри, комунікативні стимуляції, вільне спілкування.

Комунікативно зорієнтоване навчання іноземної мови, за Я.В.Ушаковою, може здійснюватися шляхом використання завдань „інформаційної нерівності”. Наприклад:

- усім учасникам навчально-рольової гри роздають картинки однакового сюжету, але з деякими відмінностями; необхідно виявити за допомогою питань відмінність, не маючи можливості бачити картинку партнера;
- студенти отримують фрагменти тексту з відсутніми деякими відомостями, потрібно поповнити недостачу інформації;
- один студент володіє інформацією, якої немає у іншого, її необхідно отримати у процесі обговорення;
- студенти мають різні точки зору, а потрібно виробити єдину думку, дійти до спільного висновку;
- учасники розмови мають різні докази, які потрібно зіставити і узагальнити [2].

Для реалізації нетрадиційних методів комунікативного спілкування на заняттях потрібно мати чітке уявлення про комунікативну організацію вивчення німецької мови. Для її здійснення важливим є ефективна форма подачі нового матеріалу, вибір ефективних методів і прийомів, які б постійно підтримували мовленнєво-мисленнєву активність студентів.

Традиційні методи, що передбачені базовою програмою, часто орієнтовані на заучування, „зазубрювання” певного матеріалу за темами, регламентованими програмою. Ці методи не завжди дають бажані результати, оскільки не спонукають тих, хто навчається, до активного „говоріння”. Їх сутність зводиться до опанування мінімальним словниковим запасом та умінням відтворити завчений діалог. Інтерес викликають методи, що стимулюють активну мисленнєву діяльність і спонукають того, хто навчається, до висловлювання думок німецькою мовою. Одним із таких прийомів у методах комунікативного спілкування є комунікативне завдання.

І.М. Берман, В.А. Бухбіндер, В.Н. Очкасова, М.С. Балабайко розглядають комунікативні завдання як ціль, поставлену в певних умовах спілкування, з яких зрозуміло, хто, що, кому, за яких умов і навіть говорить [1]. Вони допомагають викладачеві розширити межі навчальної діяльності, спонукають студентів до вирішення нових завдань спілкування за допомогою мовних засобів, завдяки створеній мовленнєвій ситуації та заздалегідь визначеній ролі. При формулюванні вказаних комунікативних завдань необхідна велика винахідливість викладача, уміння побудувати їх на цікавому матеріалі реальної дійсності, мобілізуючи також фантазію студентів. У педагога повинен накопичуватися „банк фактів”, своєрідна колекція цікавих, неординарних випадків, які можуть бути перетворені на такі завдання, що підвищують активність спілкування, стимулюючи мовленнєву творчість. Переважна більшість комунікативних завдань ґрунтується на драматизації, яка є моделлю справжнього спілкування, що зберігає його основні риси. Сутність драматизації полягає в тому, що найрізноманітніші ситуації, навіть якщо вони занадто фантастичні і казкові, занадто надумані, з психологічної точки зору завжди вмотивовані і актуальні. В них усе відбувається тут і тепер, а це, в свою чергу, наповнює їх життям і сприяє міцному засвоєнню мовного матеріалу. У комунікативних завданнях можна використовувати постійні персонажі: репортер, автор, лідер, песиміст, оптиміст, скептик, популярні казкові персонажі, улюблені герої літературних творів. Їх мовленнєва поведінка визначається професією, характером або „попереднім життям” у творі. Інколи доцільним є співставлення різних персонажів, які опинилися в одній ситуації. Наприклад: яким би чином оптиміст, песиміст і скептик оцінили виступ рок-ансамблю, який вони відвідали втрех [6].

Прикладами нетрадиційних методів спілкування можуть бути „скетч”, „рольова гра”, „круглий стіл”, „дискусія” та ін. Скетч – це коротка сценка, що розігрується згідно із запропонованою проблемною ситуацією, де вказуються дійові особи, їх соціальний статус, рольова поведінка. Скетч, на відміну від рольової гри, характеризується меншою складністю мовленнєвої поведінки персонажів. У вигляді скетчів можуть бути розіграні невеличкі сюжети соціально-побутової сфери. Важливу роль у навчальному процесі, позитивно впливаючи на формування комунікативної компетенції студентів, відіграють рольові ігри. Вони допомагають подолати комунікативний бар’єр, дають змогу моделювати ситуації реального спілкування і відрізняються, перш за все, свободою і спонтанністю мовленнєвої і немовленнєвої поведінки персонажів. Рольова гра передбачає наявність певної кількості учасників, а також ігрової проблемної ситуації, в якій вони діють. Кожен учасник у ході гри організовує свою поведінку залежно від того, як себе ведуть партнери, і від своєї комунікативної мети. Однією з активних форм роботи студентів на заняттях з німецької мови є рольове спілкування, що знаходить реалізацію у діловій грі. Однак таке спілкування на заняттях організовується відповідно до розробленого сюжету і вимагає наявності сформованих соціальних умінь. Тому в рольовій грі на заняттях німецької мови доцільно включати елементи соціального тренінгу (вправляння у спілкуванні). Прикладами подібних завдань можуть бути:

- студенти намагаються якнайшвидше вишикуватися в шеренгу відповідно до запропонованої ознаки;
- кожен учасник отримує свою фразу і намагається швидше відшукати місце в колективно складеному „оповіданні”;
- студенти підходять один до одного і з „обов’язковою” посмішкою обмінюються репліками;
- учасники утворюють зовнішнє і внутрішнє коло і, рухаючись за годинниковою стрілкою, обмінюються репліками за запропонованою тематикою);
- учасники підходять один до одного і вчаться вдало розпочинати бесіду;
- кожен висловлює задоволення від спілкування, робить іншому компліменти, говорить приємні слова на адресу співбесідника;
- учасники намагаються уявити, що думають про них інші студенти;
- оволодіння навичками уважного слухання партнера, позитивно хитаючи головою, чим виражають певне ствердження, згоду з ним.

„Круглий стіл” являє собою обмін думками з будь-якого питання, проблеми, що цікавить учасників спілкування. Той, хто бере участь у „круглому столі”, навчається висловлюватися від свого імені. Проблеми, що обговорюються за „круглим столом”, можуть бути найрізноманітнішими: соціальними, країнознавчими, морально-етичними тощо. Участь у „круглому столі” вимагає від студентів високого рівня володіння мовою і наявності певних знань з проблеми чи певної галузі знань. Тому цей метод використовують після закінчення роботи над темою або декількома сюжетними темами [5].

Однією із ефективних форм організації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях іноземної мови є дискусія – обмін думками щодо будь-якого суперечливого питання з метою досягнення єдності у поглядах з даної проблеми. Для успішного проведення дискусії учасники повинні володіти знаннями про предмет обговорення, мати власну думку, володіти прийомами впливу на партнерів і мистецтвом ведення бесіди.

*Висновки...* Отже, розвиток умінь спілкування, яке організовується з метою формування у кожного студента комунікативної компетенції, найбільш ефективно може реалізовуватися за умов комунікативно зорієнтованого навчання з використанням різноманітних форм та методів комунікативного спілкування. Їх реалізація залежатиме не лише від майстерності викладача, від його уміння залучити студентів у процес активного засвоєння німецької мови, а й багато в чому визначається прагненням самих студентів до набуття і вдосконалення своїх мовних умінь і навичок в оволодінні іноземною мовою. Комунікативний характер завдань і вправ дає можливість усвідомлено оволодівати мовним і мовленнєвим матеріалом та відкриває перспективи його подальшого використання в умовах реального спілкування.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Бим И. Л. К проблеме обученности иностранным языкам выпускников средней школы / Бим И. Л., Миролюбов А. А. // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С.3–10.
2. Вайсбурд Л. М. Типология учебно-речевых ситуаций / Л. М. Вайсбурд // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. – М. : Просвещение, 1981. – 316 с.
3. Гембарук А. Відбір та організація навчального матеріалу з англійської мови для студентів педагогічних навчальних закладів / Алла Гембарук // Рідна школа. – 2007. – №6. – С.72–74.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / [кол. авторів ; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Слезенко А. Місце рольових ігор у вивченні англійської мови / Аліна Слезенко // Рідна школа. – 2006. – №5. – С.50–52.
6. Столяренко О. Використання нетрадиційних методів комунікативного спілкування у навчанні англійської мови / Оксана Столяренко // Рідна школа. – 2006. – №5. – С.47–49.

#### **Анотація**

**Н.И.Мазуренок**

#### **Формирование коммуникативной компетенции у студентов высших педагогических учебных заведений на занятиях по немецкому языку**

*Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции у студентов высших педагогических учебных заведений на занятиях немецкого языка путем использования активных, нетрадиционных форм и методов коммуникативного общения.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативный метод, формы и методы коммуникативного общения.

#### **Summary**

**N.I.Mazurenok**

#### **Formation of Communicative Competence of Students of Higher Educational Establishments at the Lessons of German**

*The article deals with the actual problem of formation of communicative competence of students of Higher Educational Establishments at the lessons of German by using active, non-traditional forms and methods of communicative teaching.*

**Key words:** communicative competence, communicative method, forms and methods of communicative teaching.

Дата надходження статті:

„17” вересня 2010 р.

**Нормування оцінки фізичного навантаження курсантів вищих військових навчальних закладів**

У статті розглядаються питання нормування фізичного навантаження курсантів під час занять з фізичної підготовки. Результати вивчення зрушень відсотків отриманих оцінок за умов зміни рівня вимог показали значення розходжень у діапазоні інтервалів, у яких містяться оцінні вимоги. Нерівні й досить широкі діапазони інтервалів призводять до того, що незначні зрушення розподілу результатів можуть змінювати відсоткове співвідношення оцінок за приблизно однакового рівня фізичної підготовленості курсантів і абітурієнтів військових вищих навчальних закладів. Тому важливо визначити нормування оцінки фізичного навантаження.

**Ключові слова:** нормування оцінки, фізичне навантаження, зрушення розподілу результатів, фізична підготовка.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* У теорії й методиці фізичної підготовки існує три види норм: належні, порівняльні й індивідуальні [1]. Належні норми визначаються вимогами того або іншого роду діяльності людини, у нашому випадку, військовослужбовців. Порівняльні норми будуються на основі відсотка осіб, яким доступний той або інший норматив за визначеною шкалою. Іноді основою для порівняння служить час, відведений на виконання певного нормативу. Індивідуальні норми дають порівняльну характеристику власних показників людини на різних етапах тренування.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Теорія фізичної підготовки при обґрунтуванні нормативів виходить із необхідності застосування методу належних норм. Для цього при формуванні шкали нормативів завжди передбачалося проведення порівняльного аналізу поточного рівня фізичної підготовленості й результатів виконання професійних завдань в одній виборці військовослужбовців. Порівняльний аналіз проводився методом оцінювання розподілу результатів виконання фізичних вправ у виділених альтернативних групах „кращих” й „гірших” курсантів за ефективністю професійної діяльності за конкретними показниками. У тих випадках, коли були труднощі в реєстрації прямих показників професійної працездатності, використовувався метод парних порівнянь на основі оцінювання керівників професійного навчання однорідної групи військовослужбовців [2]. Але на практиці багато нормативів засновані на порівнянні результатів тестування більших вибірок військовослужбовців різних військових спеціальностей і використанням формальних математичних методів [3].

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** – вивчити проблему нормування оцінки фізичного навантаження курсантів на заняттях із фізичної підготовки.

*Виклад основного матеріалу...* Раніше при вивченні динаміки середніх результатів виконання фізичних вправ курсантами вже відзначалося, що їхні коливання перебувають у незначному діапазоні: нижчі оцінки виставляються за виконання вправ на витривалість і вищі – за виконання вправ у підтягуванні на поперечині, що характеризують якість сили.

Результати вивчення зрушень відсотків отриманих оцінок як за роками обстеження, так і за умов зміни рівня вимог, показали, що велике значення мають розходження в діапазоні інтервалів, у яких містяться оцінні вимоги. Так, у нормативних вимогах для військовослужбовців у бігу на 3 км між оцінкою „добре” й „відмінно” інтервал 25 с, а між оцінкою „задовільно” й „добре” – 50 с. В оцінних вимогах у бігу на 100 м співвідношення зворотне – 1 й 0,6 с відповідно. Для оцінних вимог до абітурієнтів військових вищих навчальних закладів із числа цивільної молоді діапазон інтервалів у всіх вправах однаковий: у бігу на 3 км – 45 с; у бігу на 100 м – 0,6 с; у підтягуванні – 2 рази.

Нерівні й досить широкі діапазони інтервалів призводять до того, що незначні зрушення центральної тенденції розподілу результатів можуть різко змінювати відсоткове співвідношення оцінок за приблизно однакового рівня фізичної підготовленості кандидатів до навчання у військових вищих навчальних закладах.

В абітурієнтів вищих військових навчальних закладів діапазон змін у нормативних вимогах більший за діапазон розбіжностей між оцінками для цивільної молоді з бігу на 3 км. Розбіжності між оцінками – 45 с, а між вимогами – 70 с. Тому кандидати до навчання, які показали результати, близькі до нижньої межі діапазону оцінки „добре”, як і всі ті, які мали оцінку „задовільно”, при зміні нормативних вимог отримують оцінку „незадовільно”.

Таким чином, наведені приклади демонструють, що існуючі співвідношення нормативних вимог для різних фізичних вправ і категорій осіб, які піддаються перевірці, не відповідає виявленим закономірностям стану фізичної підготовленості. Спостерігається суперечність між належними нормами фізичної підготовленості військовослужбовців і порівняльними нормами за рівнем розвитку фізичних якостей в абітурієнтів вищих військових навчальних закладів [4].

При аналізі останнього факту ми враховували те, що на підставі результатів багаторічних перевірок науковцями запропоновано збільшити діапазон бальної шкали розподілу результатів виконання фізичних вправ. Результати багаторічного апробування 11-ти бальної шкали показали, що розподіл, побудований на її основі, добре відображає структуру оцінок за виконання вправ кандидатами до навчання у військових вищих навчальних закладах та підтверджує стійкість їх середнього рівня. Близькість характеру розподілів і їхніх статистичних параметрів дозволяє об'єднати отримані результати за три роки в єдину вибірку досить великої чисельності [5]. З достатнім рівнем вірогідності можна стверджувати, що такий розподіл відображає реально складний стан розвитку фізичних якостей юнаків призовного віку в системі фізичної підготовки. Це необхідно враховувати при їх порівнянні з нормативами з фізичної підготовки військовослужбовців.

За такого підходу відразу ж слід зазначити нерівномірне розташування показників нормативних вимог при розподілі результатів виконання різних фізичних вправ. Приміром, для спортивної форми одягу норматив задовільної оцінки (біг на 100 м – 14,6 с) розташовувався в 6-му класовому інтервалі шкали; біг на 3 км – 12 хв. 20 с – у 8-му; у підтягуванні на поперечині (10 разів) – в 6-му класовому інтервалі. Настільки ж нерівномірно розташовані нормативні вимоги для одержання інших оцінок за результатами виконання фізичних вправ. Таким чином, вимоги нормативів за різними фізичними вправами не еквівалентні до існуючого стану фізичної підготовленості юнаків призовного віку, кандидатів на навчання у військових вищих навчальних закладах.

За бігом на 100 м середній результат у кандидатів на навчання дещо кращий за норматив на оцінку „задовільно” або близький до нього. Практично таке ж співвідношення спостерігається для нормативу в підтягуванні на поперечині, а для бігу на 3 км вимоги для виконання нормативу на „задовільно” значно вищі за середній результат. Нормативні вимоги для оцінок „добре” у вправах для бігу на 100 м і підтягуванні на поперечині за показниками нормованого відхилення нижчі, ніж для бігу на 3 км, але для нормативу на оцінку „відмінно” показники приблизно однакові.

Виявлені розбіжності нормативних вимог порушують питання про взаємозв'язок розподілів результатів виконання фізичних вправ у тих же осіб. Результати використання статистичних процедур обчислення коефіцієнтів показують невисокий їхній рівень – у межах 0,2–0,3. Однак спеціально проведений аналіз кореляційних полів розподілу результатів у двох фізичних вправах свідчить про нормальний збіг показників підготовленості основної маси контингенту, що піддавалася перевірці.

Використання розподілювальної шкали дозволяє більш точно оцінити рівень фізичної підготовленості кандидатів на навчання й сформулювати такі попередні висновки.

1. Центральні тенденції (середні величини) розподілів досить точно відображають рівень підготовленості основної маси осіб, які піддаються перевірці, і повинні враховуватися при плануванні педагогічного процесу у фізичній підготовці військовослужбовців.

2. Результати нерівномірного розвитку фізичних якостей, що виносяться для перевірки, й відносно низького рівня показників витривалості засновані на порівнянні з нормативними вимогами фізичної підготовки.

У зв'язку з другим висновком виникає питання про те, чому стабільність середніх показників розвитку якості витривалості ніяк не враховується при формуванні нормативів з фізичної підготовки для військовослужбовців. На наш погляд, крім залежності обґрунтування належних норм фізичної підготовки від особливостей військово-професійної діяльності, інтуїтивно приймаються до уваги закономірності вікового розвитку фізичних якостей і побудови тренувального процесу військовослужбовців.

При вивченні вікової динаміки розвитку фізичних якостей дослідники відзначають, що для кожного з них характерна наявність „критичних періодів”, коли зростання показників прискорюється. Час настання „критичних періодів” у віковому аспекті в кожній фізичній якості є різним [6]. При цьому, наприклад, останні „критичні періоди” у розвитку якості швидкості припадають в юнаків на вік 17–18 років, тобто початок навчання у вищих навчальних закладах, а „критичні періоди” для якості витривалості наступають пізніше цього строку й ця якість краще розвивається в процесі навчання. У цілому наведені дані дають підстави констатувати, що зв'язки показників вихідного рівня фізичної підготовленості абітурієнтів військових вищих навчальних закладів з нормативами з фізичної підготовки мають складний характер і повинні використовуватися, у першу чергу, як інформація для корегування тренувального процесу. Насамперед, це повинно стосуватися осіб з низькою аеробною витривалістю, кількість яких, судячи із установленої тенденції, останніми роками зростає. Саме за рівнем розвитку цієї якості на сьогодні більше 50% кандидатів на військово-професійне навчання не відповідають установленим вимогам. Закінчуючи аналіз відповідності фізичної підготовленості кандидатів у курсанти вимогам військово-професійного навчання можна відзначити, що отримані результати дають досить повну уяву щодо характеру розвитку основних фізичних якостей.

Результати аналізу фізичного стану допризовної молоді свідчать про необхідність перенесення акценту в організації фізичної підготовки на початковому періоді військово-професійного навчання за



напрямом її оздоровчої спрямованості з урахуванням індивідуальних показників здоров'я курсантів і їхніх фізкультурно-спортивних інтересів. На наш погляд, такий підхід дозволить забезпечити вирішення не тільки оздоровчих завдань, але й на цій базі здійснити професійно-особистісну підготовку курсантів на початковому етапі навчання.

У цьому зв'язку для нашого дослідження мають певний інтерес наукові й педагогічні аспекти, що розкривають підходи до вирішення фізкультурно-оздоровчих завдань при підготовці людей до різних видів професійної діяльності. Результати аналізу різних аспектів оздоровчої фізичної підготовки свідчать про наявність численних досліджень, виконаних за цією проблематикою [6; 7]. У цих та інших роботах висвітлюється широке коло питань оздоровчої фізичної підготовки, спрямованих на зміцнення й корекцію фізичного стану різних вікових категорій населення.

Науковцями розроблено теорію функціональних систем з можливістю зрозуміти сутність фізичних вправ, процесів в організмі людини, що відбуваються під їх впливом. Ця теорія була взята в якості основної в працях з валеології й кардіології [8]. Конкретизація основних принципів загальної теорії функціональних систем дозволила Л.Я. Іващенко й Т.Ю. Круцевич [9] успішно застосувати її на практиці лікувально-оздоровчої роботи з людьми різних професій. На основі багаторічних і численних експериментів автори доходять висновку про те, що рухова активність, спрямована на підвищення аеробної витривалості, сприяє професійній працездатності людини. Це положення підтверджується й іншими дослідженнями.

Зокрема, Ю.К. Дем'яненко [10] у своїх дослідженнях показав, що зміни, які відбуваються в організмі людини при виконанні нею різних фізичних вправ, прийомів і дій мають загальний характер з тими змінами, які відбуваються на морфологічному, біохімічному й функціональному рівні під впливом формування професійних якостей. У педагогіці це явище називається „теорією перенесення”.

В.П. Губа [11] у своїй роботі показав, що за високої автоматизації й механізації професійної діяльності, коли зв'язки з фізичною й спортивною підготовленістю людини не проявляються в явно вираженому вигляді, розуміння механізму перенесення забезпечується через положення теорії І.П. Павлова, відповідно до якої фізіологічну основу рухової активності становить комплексна система тимчасових умовно-рефлекторних зв'язків. Ці зв'язки є основою для формування всіх складних професійних, фізкультурно-спортивних й інших видів дій і формуються від простих до складних нервово-м'язових координацій. У процесі становлення рухової навички окремі її елементи, що представляють собою рухові рефлекси, складаються у своєрідний ланцюг реакцій, що протікають у вигляді певного стереотипу. Стереотип нервових функцій і його зовнішніх проявів у вигляді рухів був названий І.П. Павловим, а потім і його учнем П.К. Анохіним, динамічним стереотипом або функціональною системою. Явище перенесення тренуваності може здійснюватися не тільки в структурі й характері рухів, але й на функціональному рівні, що досить важливо для нашого дисертаційного дослідження. Саме ця обставина дає підставу вести мову про те, що оздоровчо-прикладна спрямованість фізичної підготовки є одним з перспективних шляхів у вирішенні завдань підвищення якості військово-професійного навчання. Це пояснюється тим, що явище перенесення значною мірою пов'язане зі спільністю морфологічних, біохімічних і функціональних змін в організмі під впливом професійної діяльності й фізичного тренування. Роль вегетативного комплексу в перенесенні є більш вираженою, коли професійні навички мають стійкий ступінь сформованості. У цих випадках недостатній рівень фізичної підготовленості позначається на характері й ефективності професійного навчання переважно під впливом стомлення, екстремальних факторів впливу середовища тощо.

Повсякденна службово-професійна діяльність не завжди пов'язана з високою функціональною напругою й може не здійснювати впливу на функціональні системи організму військовослужбовців. І навпаки, в екстремальних умовах службової обстановки професійна діяльність вимагає мобілізації функціональних резервів і тому тільки цілеспрямована оздоровчо-прикладна фізична підготовка може забезпечити їхній необхідний рівень. Вона, як відзначає Ю.К. Дем'яненко [10], дозволяє створити для організму умови високого напруження без небезпеки порушень у професійній діяльності.

У той же час, за урахування явища перенесення часто виникає питання: який оптимальний рівень розвитку фізкультурно-спортивних якостей і навичок забезпечує позитивний вплив на ефективність військово-професійного навчання? У період початкового навчання можна очікувати того, що, чим ширшим є спортивно-руховий досвід у тих, хто навчається, тим більше можливостей для його позитивного перенесення на показники військово-професійного навчання. При цьому необхідний оптимальний рівень розвитку фізичних якостей і рухових навичок. Дуже високі спортивні результати не завжди впливають на становлення військового фахівця порівняно з впливом III-II розряду з декількох видів спорту.

У зв'язку з цим теорію перенесення важливо побудувати з позиції відповідей на наступні питання: яким чином наявний спортивно-руховий досвід і рівень розвитку фізичних якостей впливає на успішність військово-професійного навчання? Яким чином підвищення рівня розвитку фізичних якостей й удосконалення методичних навичок у процесі фізичної підготовки впливає на оволодіння різними

військово-професійними прийомами й діями? У якому ступені методика формування прикладних рухових навичок підвищує рівень фізичних якостей курсантів і впливає на стійкість уже освоєних ними військово-професійних прийомів і дій?

*Висновки...* Відповіді на ці питання розкриваються з позиції теорії спеціальної спрямованості фізичної підготовки, що дозволяє більш тісно погоджувати її завдання із процесом професійного становлення військових фахівців. На наш погляд, у сучасних умовах навчання й виховання, коли значна частина кандидатів має обмеження за станом здоров'я, спеціальна спрямованість фізичної підготовки може проявлятися в тому, що її загальні завдання повинні мати оздоровчу спрямованість і сприяти відновленню й корегуванню тих або інших функцій організму. Спеціальні завдання більшою мірою повинні бути пов'язані з формуванням життєво важливих прикладних рухових навичок, необхідних для службово-професійної діяльності. Такий підхід дозволяє нам увести до наукового побуту термін „професійно-особистісна фізична підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників” – відновлення й корегування тих або інших фізіологічних функцій організму з метою забезпечення набуття професійно-важливих знань, умінь і навичок, – що власне, і є предметом дійсного дослідження. Разом з тим, очевидно є необхідність дозування й нормування фізичного навантаження на заняттях з оздоровчою спрямованістю з урахуванням індивідуальної підготовленості курсантів.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Антошків Ю. М. Динаміка рівня загальної та спеціальної фізичної підготовленості курсантів Львівського інституту пожежної безпеки МНС України упродовж 6 семестрів навчання / Ю. М. Антошків // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць ; за ред. проф. С. С. Єрмакова. – 2005. – №24. – С. 10–13.
2. Овчарук І. С. Система фізичної підготовки майбутніх фахівців з ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 / І. С. Овчарук. – Л., 2008. – 20 с.
3. Масальгин Н. А. Математико-статистические методы в спорте : учеб. пособие / Н. А. Масальгин. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 151 с.
4. Наказ Міністра Оборони України за № 307 від 24 жовтня 1996 року „Про стан фізичної підготовки у Збройних Силах України та заходи щодо його поліпшення”. – К. : Варта, 1996. – 14 с.
5. Ішчикіна Л. Діагностування рівня фізичної підготовленості особового складу підрозділів пожежної охорони / Л. Ішчикіна // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні : зб. наук. праць. – Рівне : РВЦ Міжнародного університету „РЕГ” ім. акад. Степана Дем'янчука, 2003. – Вип. 3., Ч. I. – С. 170–174.
6. Круцевич Т. Ю. Управление физическим состоянием подростков в системе физического воспитания : дис. ...доктора наук з фіз. вих. : спец. 24.00.02 / Т. Ю. Круцевич; – захищена 26.01.2001; затв. 16.5.2001. – К., 2000. – 510 с. : ил. – Библиогр. : с.422-462.
7. Раевський Р. Т. Професійно-прикладна фізична підготовка : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / Раевський Р. Т., Халайджі С. В. – О. : Наука і техніка, 2006. – 138 с.
8. Граевская Н. Д. Влияние спорта на сердечнососудистую систему / Н. Д. Граевская. – М. : Медицина, 1975. – 279 с.
9. Иващенко Л. Я. Методика физкультурно-оздоровительных занятий : учеб. пособие / Иващенко Л. Я., Круцевич Т. Ю. – К. : УГУФВС, 1994. – 126 с.
10. Рекомендации по организации и проведению экспериментальных исследований физической подготовленности военнослужащих : учеб. пособие / под общ. ред. Ю. К. Демьяненко, И. И. Петрушевского. – Л. : ВДКИФК, 1977. – 160 с.
11. Губа В. П. Морфобиомеханические исследования в спорте : учеб. пособие / В. П. Губа. – М. : СпортАкадемПресс, 2000. – 120 с.

#### **Аннотация**

**И.И.Марионда**

#### **Нормирование оценки физической нагрузки курсантов высших военных учебных заведений**

*В статье рассматриваются вопросы нормирования физической нагрузки курсантов во время занятий по физической подготовке. Результаты изучения сдвигов процентов полученных оценок в условиях изменения уровня требований, показали значение различий в диапазоне интервалов, в которых содержатся оценочные требования. Неравные и достаточно широкие диапазоны интервалов приводят к тому, что незначительные сдвиги распределения результатов могут изменять процентное соотношение оценок при практически одинаковом уровне физической подготовленности курсантов и абитуриентов военных высших учебных заведений. Поэтому важно определять нормирования оценки физической нагрузки.*

**Ключевые слова:** нормирования оценки, физическая нагрузка, распределения результатов, физическая подготовка.

#### **Summary**

**I.I.Marionda**

#### **Regulation According to Certain Norms in Assessment of Cadets' Physical Workload in Military Higher Educational Establishments**

*The article examines the regulation of physical activity of students during physical education classes. Results of the study shifts per cent of evaluations received under changes in requirements showed significance differences in the range of intervals, which contains the estimated requirements. Uneven and a wide range of intervals lead to the fact that minor changes can alter the results of the distribution percentage estimates for approximately the same level of physical training*

of military cadets and students of higher educational institutions. It is therefore important to define standardized assessment exercise.

**Key words:** regulation according to certain norms of assessment, physical workload, distribution of the results, physical preparation.

Дата надходження статті:

„16” червня 2010 р.

УДК 371.135+37.041(045)

**М.М.МАРУСИНЕЦЬ,**

кандидат психологічних наук, доцент

(м.Івано-Франківськ)

### **Професійна рефлексія як чинник самовдосконалення особистості майбутнього педагога**

У статті обґрунтовано роль професійно-педагогічної рефлексії майбутнього педагога; розкрито особливості професійної рефлексії та чинники, які впливають на професійне самовизначення особистості.

**Ключові слова:** професійна рефлексія, педагогічна рефлексія, професійне самовизначення, самовдосконалення майбутнього фахівця.

*Постановка проблеми загальному вигляді...* Сучасний етап розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки пов'язаний з переходом до реалізації особистісно орієнтованої моделі освіти, завдяки чому з'явилася можливість вивчення великого спектру проблем, присвячених становленню особистості, ціннісного самовизначення і творчої самореалізації тощо. Серед них особливе місце належить проблемі професійної рефлексії, якій нині приділяється значна увага в контексті становлення майбутніх фахівців.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* У дослідженнях українських педагогів і психологів (Г.О.Балл, В.І.Бондар, Н.М.Бібік, І.А.Зязюн, С.Д.Максименко, В.О.Моляко, Н.Г.Ничкало, Н.І.Пов'якель, В.А.Семиченко, О.Я.Савченко, Т.М.Титаренко, В.О.Рибалко) по-різному трактується роль і функції професійної рефлексії у становленні і розвитку особистості. Недостатньо дослідженими залишаються питання теоретичного та експериментального дослідження шляхів розвитку професійної рефлексії на різних етапах підготовки вчителів початкових класів, проблема взаємозв'язку професійної (педагогічної) рефлексії з особистісною рефлексією, можливості актуалізації рефлексивних механізмів особистості на етапі професійного самовизначення.

*Вклад основного матеріалу...* Реформування системи освіти на гуманістичних засадах у сучасних складних умовах потребує переосмислення концептуальних підходів до змісту і структури професійної підготовки майбутніх фахівців. У ситуації складних викликів сьогодення професійна підготовка майбутніх фахівців має бути спрямована, насамперед, на забезпечення максимального розкриття потенціалу кожної людини, сприяння становленню і розвитку справжнього професіонала тощо.

Зрозуміло, що професіоналом людина стає тоді, коли вона не лише уявляє, а мислить себе фахівцем, тобто, пізнає та ідентифікує себе не лише як особистість, а й як професіонал, що може довести свій професіоналізм на досвіді. При цьому суттєвим фактором самореалізації визнається усвідомлення себе як творчої особистості (самоідентифікація з нею). Отже, існує об'єктивна потреба в формуванні професійної рефлексії майбутніх фахівців як неодмінної умови їхнього професійного самовизначення, становлення і професійної самореалізації. Для глибшого розуміння сутності поняття „професійна рефлексія” розглянемо для початку поняття „рефлексія”.

У більшості теорій рефлексія трактується як осмислення людиною змісту власної свідомості, самопізнання власних дій; як обертання пізнання людини на самого себе (К.А. Абульханова-Славська, В.К.Зарецький, Б.А.Зейгарник, Є.І.Ісаєв, І.С.Кюн, Ю.М.Хулюткін, Є.С.Мазур, І.М.Семенов, В.І.Слободчиков, С.Ю.Степанов, А.Б.Холмогорова) [1, 7].

У філософсько-психологічній літературі поняття „рефлексія” трактується як:

1) міркування, сповнене сумнівів, протиріч; аналіз психічного стану;

2) механізм взаєморозуміння, осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера по спілкуванню.

В енциклопедії з психології рефлексія розглядається як розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною самої себе (поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей особистості).

Окремі автори термін „рефлексія” співвідносять із „інтроспекцією”, оскільки остання базується на рефлексивних механізмах самопізнання, самооцінки, самовдосконалення.

Що стосується сучасних трактувань рефлексії, то її можна представити трьома напрямками: особистісний, інтелектуальний, комунікативний. Всі вони характеризуються багатовекторністю і взаємоперетином, що й зумовлює багатозначність тлумачення „рефлексія”.

Особистісний – створення нових образів про себе в результаті спілкування з іншими людьми, реалізація активної діяльності, що спонукає людину до здійснення відповідних вчинків.

Що стосується трактування інтелектуальної рефлексії, то вона, на думку Ю.М.Кулюткіна, полягає в тому, що майбутні фахівці повинні вміти логічно перевіряти, контролювати та оцінювати хід свого судження, міркування, думки; іншими словами – рефлексія розглядається як компонент інтелектуальної діяльності, що полягає в умінні особистості майбутнього фахівця оцінювати власну професійну діяльність [5].

Основним об'єктом комунікативного напряму дослідження рефлексії є уявлення про внутрішній світ іншої людини, про наслідки її вчинків. У цьому контексті рефлексія є механізмом пізнання себе через спілкування з іншою людиною, а також усвідомлення людиною того, як вона сприймається партнером під час спілкування.

Визначаючи термін „професійна рефлексія” зауважимо, що вихідними її характеристиками є самопізнання, оцінка й аналіз особистісного і професійного „Я”, пошуки особистісного смислу й методологічних сутностей професійної діяльності – від смислу окремих дій і вчинків до її суті й смислу, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і, відповідно, високий рівень професіоналізму [6].

Виходячи з вищезазначеного, можна зробити припущення, що як рефлексія так і професійна рефлексія спрямовані на самопізнання, самодослідження, самовдосконалення особистості. Звідси випливає, що професійна рефлексія є важливим і специфічним механізмом, який може бути використаний у процесі професійного становлення фахівця. Рефлексивність є показником переходу професійної діяльності на особистісно смисловий рівень, що є передумовою розвитку професійної культури.

Як один з основних механізмів суб'єктивного розвитку людини професійна рефлексія забезпечує:

- здатність суб'єкта реконструювати й аналізувати побудову своєї думки, визначати її склад і структуру та шляхом об'єктивації втілювати в життя;
- пошук нового знання всередині себе, завдяки чому забезпечується самопізнання;
- аналіз мислення та самоконтроль за розумовими стратегіями;
- розмежування й диференціацію явищ, причини яких лежать всередині і поза суб'єктом.

Як відомо, рефлексивна діяльність щодо змісту і структури засвоєних знань стає умовою їх ефективного використання у вирішенні професійних задач творчого характеру. Професійна рефлексія стає механізмом усвідомлення теоретико-методологічних засад професійного самовизначення й становлення майбутнього фахівця, умовою створення програм і технологій розвитку його професійної культури.

Разом з тим, теоретичний аналіз наукової літератури та аналіз практики професійної підготовки майбутніх фахівців засвідчує, що традиційна педагогічна підготовка успішніше забезпечує когнітивну модель освіти, ніж стимулює творчу активність студентів та орієнтує їх на самопізнання і самовдосконалення, розвиток професійної рефлексії. Дослідження показує, що перевага надається вербальним, ілюстративним, пояснювальним методам навчання, фронтальним і груповим формам навчання, які часто реалізуються в умовах стресової підготовки, авторитарного тиску тощо. У цих умовах часто майбутні фахівці не в змозі глибоко осмислити власні професійні дії, визначити цілі, адекватні конкретній професійній ситуації, співвіднести власний професійний розвиток з потребами професійної сфери тощо.

Звідси випливає необхідність розроблення і впровадження нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців на основі розвитку професійної рефлексії як чинника процесуального вдосконалення професійної діяльності.

Не менш важливою є проблема сприяння розвитку професійної рефлексії у викладачів закладів освіти, які здійснюють підготовку вчителів-предметників та вчителів початкових класів. Однак аналіз наукової літератури показав, що вона майже не розроблялася науковцями. Відтак, у наукових дослідженнях у галузі загальної і професійної педагогіки, педагогічної психології, методики початкової освіти досліджувалися питання, що висвітлювали окремі аспекти зазначеної проблеми. Так, вивчалися змістові і процесуальні аспекти підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах нової структури і змісту освіти (Н. М. Бібік, О. М. Пехота, О. Я. Савченко та ін.), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника (Л. О. Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н. В. Кічук, С. О. Сисоєва), організація професійного самовиховання майбутніх учителів початкових класів (О. Г. Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (Л. Л. Хоружа), загальна готовність вчителя до майбутньої професійної діяльності (А.Й.Капська, Н. В. Кузьміна, А. Ф. Линенко, О. М. Пехота, В. О. Сластьонін та ін.), формування Я-професіонала у студентів ВНЗ (В.О.Швидкий), розвиток особистісних якостей педагога (І. М. Шапошникова) та ін.

Досліджено роль рефлексивних процесів у контексті готовності фахівця до творчої самореалізації, подальшого самовдосконалення (Ю.М. Кулюткін, С. О. Сисоева, М. М. Солдатенко, Г. С. Сухобська та ін), роль рефлексії у професійному становленні вчителів мистецьких дисциплін (В. Ф. Орлов).

Однак у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях залишаються недостатньо висвітленими питання основних закономірностей та механізмів професійного становлення особистості, професійні аспекти структури Я – концепції, не чітко визначені її основні детермінанти. Крім того, лише незначна частина дослідників ( А.Ф. Бондаренко, І.В. Вачков, В.В.Столін, Ю. М.Швалб, Т.С.Яценко та інші), аналізуючи широкий спектр тренінгових систем практичної психології, підкреслює необхідність розроблення технологій, які спрямовані на розвиток особистісних якостей майбутнього професіонала.

Провідна тенденція у формуванні самовизначення студентів пов'язана з деформацією буттєвої сфери самосвідомості, оскільки молоді люди не завжди можуть самовизначитись, проявити „Я – особистісне” та „Я – професійне” у суспільному середовищі через штампи, які нав'язуються їм з боку батьків, колег, керівництва.

Поглиблене уявлення про будову і функції професійного становлення у студентів педагогічних спеціальностей вивчали О.Г.Балл, О.І.Бондар, М.Ю.Варбан, О.Я.Савченко [3; 4; 8]. Вчені довели, що протягом навчання студенти оволодівають системою педагогічних знань, умінь і навичок, які направлені на формування самопізнання, через ставлення до самого себе, до розуміння інших, до відкриття свого „Я”, усвідомлення власної індивідуальності, прагнення до самодослідження, самооцінки та самовдосконалення. Протягом навчальної діяльності, яка залишає за собою функцію провідної, студент виявляє лабільність до розвитку рефлексії, самопізнання у вигляді міркувань над власними думками, переживаннями, відчуттями, які допомагають йому здійснити переоцінку раніше сформованих цінностей, як особистісних так і педагогічних, для визначення професійної моделі образу „Я – майбутній вчитель”.

Як свідчать дослідження з проблеми формування (Ю.П.Вавілова, А.Г.Смірнова, В.В.Чебишева та інших) найважливішими на даному етапі студентства є прагнення знайти своє місце в професійній діяльності, ідентифікувати себе з обраною роллю, „ввійти в професію”.

Починаючи з перших днів навчання у вищих педагогічних навчальних закладах студентам читають лекції з дисциплін, які формують у них ставлення до себе як до майбутнього педагога, професіонала. Однак проведені нами пілотажні дослідження зі студентами перших курсів, у кількості 680 респондентів, показали, що взаємозв'язок понять „людина – професія” у переважній більшості не чітко сформовані, а уявлення про обрану професію – спонтанні; хоча й відчують необхідність включення в активну практичну діяльність з формування себе як майбутнього професіонала. Отже, у процесі навчання поступово моделюється образ „Я – професіонала” та професійна самоідентичність, яка вміщує в себе здатності до рефлексивності сприймання, ідентифікації себе з іншими фахівцями у даній сфері трудової діяльності. Найбільш значимими для студентів постають питання: „Роль професії у моєму житті”, „Я – і моя професія”, „Я – і моя кар'єра”, „Я – успішний”, „Я чітко знаю, що я хочу” та ін. Таких питань у студентів упродовж навчання виникає чимало; вони опосередковано чи безпосередньо пов'язані з потребами, мотивами, задатками, здібностями, ідентифікацією себе з іншими та з вибором професійних ролей.

У контексті нашого дослідження важливим є створення у вищих педагогічних навчальних закладах такого рефлексивного середовища під час організації навчальної, науково-пошукової, практичної та самостійної діяльності студентів, де поєднується професійна самоідентичність з „Я-концепцією професіонала”. Такий підхід дає можливість студенту з перших днів працювати над собою, своїм самовдосконаленням, формувати професійні інтереси, цілі, очікування, розмірковувати над життєво значимими та педагогічними задачами з точки зору своєї професії: („Значення професійного шляху для самого себе”); навчально-професійні дії особистості („Мої зусилля для досягнення професійного розвитку”); навчально-професійні досягнення і результати („Мої реальні кроки самовдосконалення”); якості, що складають потенціал професіонала („Мій індивідуальний професійний потенціал”, „Мої здібності та можливості їх реалізації для досягнення поставленої мети”); етапи професійної кар'єри („Я – у майбутній професії”); цінності майбутньої професійної діяльності („Мої очікування від професії”, „Мій ідеал особистісного і професійного життя”) побудова прогностичної моделі „Я-професіонал” („Моя кар'єра”); „Мої успіхи та розчарування”).

*Висновки...* Стимулювання професійної рефлексії за допомогою рефлексивного в даній моделі значно сприяє навчанню студентів особистісному відображенню складностей професіоналізації, стимулює їх до реалізації дій, духовного саморозвитку тощо.

На наш погляд, формування професійної рефлексії можливо в результаті перебудови процесу професійної підготовки на засадах інноваційно-рефлексивного підходу, що ґрунтується на активній взаємодії учасників навчально-виховного процесу у спільній діяльності в процесі розв'язання освітньо-професійних завдань інноваційно-рефлексивного характеру, сприяючи професійному самовизначенню й самоідентифікації фахівців через усвідомлення смислу професійної діяльності.

У зв'язку з цим актуальним уявляється визначення педагогічних умов формування професійної рефлексії вчителів початкових класів педагогічних навчальних закладів, а також розробка та апробація моделі професійної рефлексії.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 335 с.
2. Антипов Г. А. Философская рефлексия / Г. А. Антипов // Проблемы рефлексии. – Новосибирск : НГУ, 1989. – С. 29–35.
3. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні перспективи / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста, 2003. – 128 с.
4. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення у студентські роки : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Варбан Марія Юр'ївна. – К., 1998. – 181 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд. МГУ, 1979. – С. 22–28.
6. Лефер В. А. Рефлексия / В. А. Лефер. – М. : Когито–Центр, 2003. – 496 с.
7. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И. Н. Семенов. – М., 1990. – 213 с.
8. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–6.

**Аннотація**

**М.М.Марусинец**

**Профессиональная рефлексия как фактор самоусовершенствования личности будущего педагога**

В статье обоснована роль профессионально-педагогической рефлексии будущего педагога; раскрыты особенности профессиональной рефлексии и факторы, которые влияют на профессиональное самоопределение личности.

**Ключевые слова:** профессиональная рефлексия, педагогическая рефлексия, профессиональное самоопределение будущего специалиста.

**Summary**

**М.М.Marusynets'**

**Professional Reflection as a Factor of Self-Perfection of the Personality of the Future Teacher**

The role of professional-pedagogical reflection of the future teacher is grounded in the article, peculiarities of professional reflection and factors which influence professional self-determination of a personality are revealed.

**Key words:** professional reflection, pedagogical reflection, professional self-determination of the future teacher.

Дата надходження статті:

„9” червня 2010 р.

УДК 372.008.2+371.14(045)

**Т.А.МАХИНЯ,**  
старший викладач  
(м.Київ)

**Наукові засади побудови моделі системи розвитку управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів у підвищенні кваліфікації**

В статті визначено наукові засади побудови моделі системи розвитку управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) у підвищенні кваліфікації (ПК) та подано короткий опис її складових.

**Ключові слова:** модель, моделювання, система, принцип, концептуальна, змістова, технологічна й діагностична складова моделі системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ.

Постановка проблемив загальному вигляді... Зміни в суспільстві й у системі освіти зумовлюють необхідність розробки нових моделей післядипломної педагогічної освіти (ППО), які б задовольняли потреби педагогічних працівників різних спеціальностей та категорій, зокрема і керівників ДНЗ. Серед них – розробка моделі ПК керівників ДНЗ як менеджерів дошкільної освіти у системі ППО на основі рівня сформованості їх управлінських умінь.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Моделювання – одна з основних категорій теорії пізнання на ідеї якого базується будь-який метод наукового дослідження. Проблема моделювання педагогічних процесів і об'єктів в системі ППО приділялася увага таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Б.Г.Ананьєв, В.Г. Афанасьєв, Н.М.Бібік, В.І.Бондарь, Л.І.Даниленко, Г.В.Єльнікова, Л.М.Калініна, Н.І.Клокар, Н.В.Кузьміна, В.І.Маслов, В.В.Олійник, А.М.Омаров, Н.М.Островерхова, В.С.Пікельна, С.О.Сисоева, В.О.Сластьонін, Р.Х.Шакуров та ін. Проте питання моделюванню системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ в умовах підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти не знайшли достатнього висвітлення.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розкрити наукові засади побудови моделі системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ у підвищенні їх кваліфікації.

*Виклад основного матеріалу...* Ключовим поняттям методу моделювання виступає категорія „модель” – схема, зображення чи опис якогось явища та процесу у природі та суспільстві, матеріальний чи уявний об'єкт, який у процесі дослідження замінює об'єкт-оригінал так, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал. Вивчення будь-яких явищ, процесів чи систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей називається моделюванням.

Виступаючи універсальним методом дослідження, моделювання має низку специфічних особливостей, а саме: дає можливість вивчати процес до його здійснення, при цьому виявляються можливі негативні наслідки, що дозволяє ліквідувати чи послабити їх ще до реального прояву, оскільки прогнозування наслідків – одна з найважливіших цілей (завдань) моделювання; дозволяє більш цілісно вивчати процес, тому що з'являється можливість виявити не тільки елементи, але й зв'язки між ними, розглянути освітню ситуацію в різних аспектах; процес, представлений моделлю, виглядає рельєфно, що полегшує теоретичний аналіз, і, відповідно, обґрунтування шляхів його вдосконалення; можливість використання кількісних методів аналізу та отримання на їх базі науково обґрунтованих даних про процес [3].

Для вивчення питання системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ у підвищенні кваліфікації нами було розроблено відповідну модель. При побудові моделі нами використано загальнометодологічний принцип, принцип особистісно діяльнісного підходу та принцип системності. „Принцип (від лат. *principium* — початок, основа), основне вихідне положення якого-небудь вчення, науки, теорії, світогляду, політичної організації тощо; внутрішні переконання людини, що визначають його відношення до дійсності, норми поведінки та діяльності” [1].

Загальнометодологічний принцип полягає в переході від емпіричного пізнання об'єкта дослідження до теоретичного, коли розвиток і функціонування наукового знання здійснюються на двох рівнях – емпіричному та теоретичному – як відносно самостійних з постановкою відповідних дослідницьких задач і добром доцільних методів їх розв'язання та узагальнення.

Основи особистісно діяльнісного підходу закладені у працях Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна. У цих працях особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми та сама визначає характер цієї діяльності. Особистісно діяльнісний підхід розглядається в єдності особистісного і діяльнісного компонентів. Особистісний компонент передбачає, що в центрі навчання знаходиться особистість того, хто навчається, його мотиви, цілі, психологічні особливості тощо. Особистість керівника ДНЗ розвивається в діяльності – управлінні ДНЗ та навчанні. Діяльнісний компонент передбачає переорієнтацію навчальної діяльності керівників ДНЗ на постановку та розв'язання конкретних актуальних управлінських ситуацій в процесі соціально-професійно-комунікативної діяльності.

Принцип системності та пов'язаний з ним системний підхід є важливим методологічним напрямом у сучасній науці і практиці, який втілює в собі цілий комплекс ідей теорії діалектики [2]. Специфіка системного принципу виявляється в тому, що будь-яке явище можна розглядати як складну систему, що має цілісну, стійку структуру, для якої характерна поява нових властивостей, що виникають в результаті взаємодії (системоутворюючих зв'язків) елементів у рамках цілого. „Система (від грец. *systema* — ціле, складене з частин; з'єднання), множина елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним, яке утворює певну цілісність” [2].

У контексті розгляду проблеми розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ у системі підвищення їх кваліфікації мова йде про модель, в основі якої – визначення шляхів і способів організації підвищення кваліфікації, структурування та побудова змісту навчання, управління підвищенням кваліфікації, проектування, підбір і використання ефективних форм, методів та діагностики розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ.

Вихідним пунктом нашого дослідження є поняття цілісності моделі системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ, яке передбачає розгляд об'єкта у співвідношенні з зовнішнім оточенням (кваліфікаційні вимоги до керівників ДНЗ) та шляхом внутрішнього структурування самої системи з виділенням її елементів у рамках цілого (наявність п'яти груп управлінських умінь), що дозволяє властивості цілого приймати з урахуванням властивостей його елементів і навпаки (високий рівень сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ забезпечує високий рівень кожного конкретного вміння).

Поняття цілісності моделі системи конкретизується через поняття зв'язків, особливе місце серед яких займають системоутворюючі зв'язки. Структура системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ характеризується як по горизонталі (зв'язки між однотипними, однопорядковими компонентами системи), так і по вертикалі (концептуальний, змістовий, технологічний та діагностичний рівень). Даний зв'язок наочно представлено на Рис.1. Способом забезпечення зв'язку між різними рівнями є поняття

керованості – різноманітні за жорсткістю і формами способів зв'язку рівні, які забезпечують нормальне функціонування і розвиток складних систем.

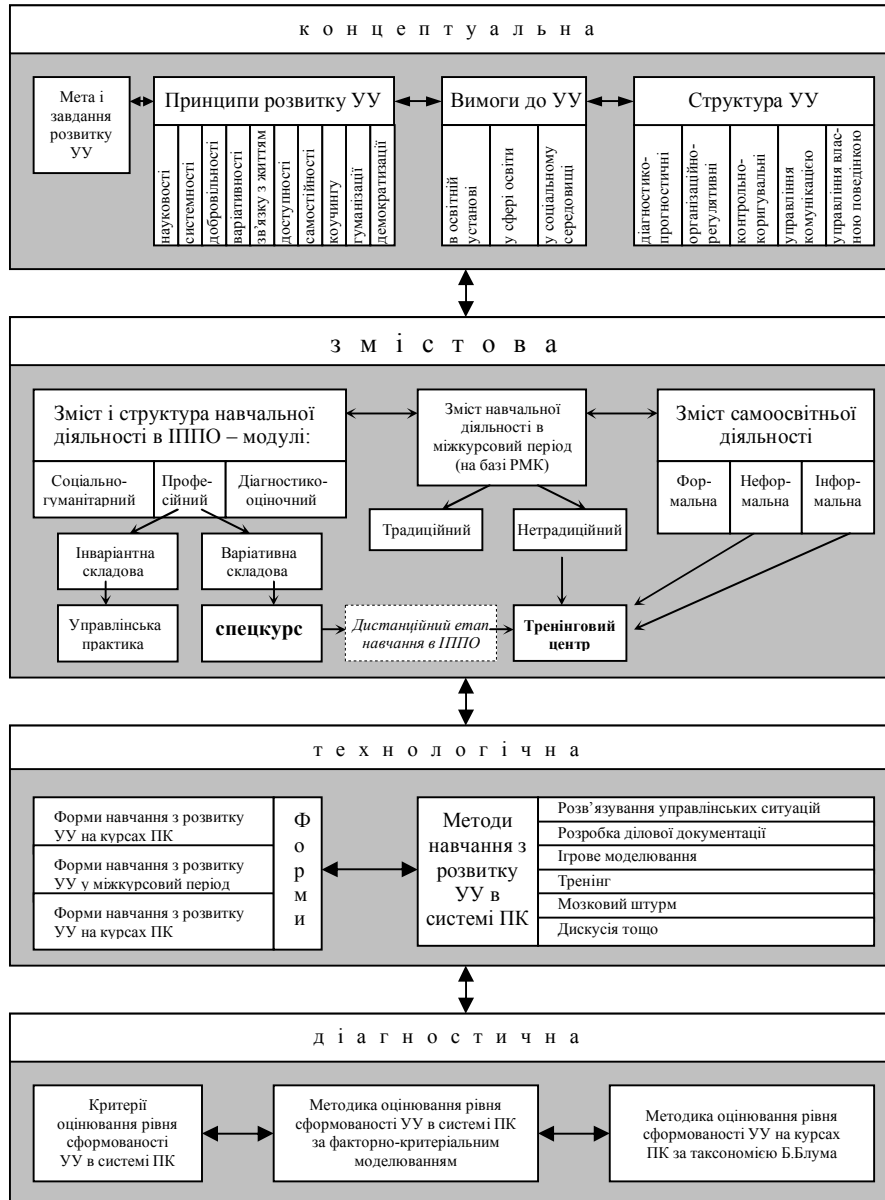


Рис.1. Модель системи розвитку управлінських умінь (УУ) керівників ДНЗ у підвищенні кваліфікації (ПК)

Принцип системного підходу передбачає здійснення взаємопов'язаних дій щодо розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ як системи, дозволяє розглядати компоненти системи у нерозривній єдності, вимагає оптимізації змісту і форм, визначення пріоритетів і чіткості провідної лінії: цілі – результати.

Для розкриття сутності системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ на стадії моделювання виявлено два взаємопов'язані фактори, що найбільш повно відображають специфіку структури та змісту моделі:

1) сукупність високого рівня сформованості управлінських умінь керівника ДНЗ забезпечує ефективність управління ДНЗ;

2) своєчасна діагностика рівня сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ у системі ПК, вибір конкретних форм і методів їх розвитку та керована самоосвітня діяльність виступає як засіб ефективного управління ДНЗ.

Запропонована нами модель системи розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ у ПК має чотирьохрівневу будову, яка включає концептуальну, змістову, технологічну та діагностичну складові. Кожна складова поданої моделі є невід'ємною її частиною і характеризується сукупністю відповідних заходів, форм, методів і засобів навчання на курсах підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, у міжкурсовий період і під час самоосвітньої діяльності, в тому числі керованої.



Зокрема, концептуальна складова включає розробку концепції організації навчального процесу у системі підвищення кваліфікації щодо розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ; змістова – розкриття змісту навчальної діяльності керівників ДНЗ в ІІПО та структури плану підвищення їх кваліфікації в ІІПО, у т.ч. запровадження спецкурсу з розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ; розкриття змісту навчальної діяльності керівників ДНЗ в міжкурсовий період (на базі РМК/ММК) та їх самоосвітньої діяльності, у т.ч. їх навчальної діяльності у тренінговому центрі „Школа вдосконалення розвитку управлінських умінь керівника ДНЗ”, створеному при опорних ДНЗ експериментальних відділів освіти; технологічна складова розробленої нами моделі відображає етапи формування вмінь та представлена формами і методами навчання з розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ у системі ПК; діагностична – технологіями діагностування рівнів сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ у системі ПК – на курсах ПК в ІІПО, під час навчання у тренінговому центрі, в процесі самоосвіти.

Спецкурс „Управлінські вміння керівників ДНЗ” дозволяє узагальнити науково-методичний діапазон знань керівників ДНЗ, збагачувати їх управлінський потенціал; сформулювати сучасні погляди та особливості організації управлінської діяльності у ДНЗ; визначити рівні сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ; ознайомити слухачів із різними організаційними формами розвитку управлінських умінь, у тому числі і з роботою тренінгового центру „Школа розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ”; навчити узагальнювати та поширювати власний управлінський досвід серед колег; створювати умови для самореалізації керівника ДНЗ як слухача курсів ПК через використання інтерактивних методів навчання, заснованих на особистісному взаємозв'язку-спілкуванні кожного слухача, що дозволяє перейти від передачі інформації до формування та розвитку наукового стилю пізнавальної діяльності, узагальнення отриманого слухачами на курсах ПК обсягу знань, у співпраці знаходити шляхи вирішення нагальних управлінських проблем та створювати особливу атмосферу саморозвитку.

Тренінговий центр має практичну спрямованість та працює згідно розробленого нами положення, за річним планом роботи, який складається на основі моніторингу проблемних питань з організаційного, педагогічного та фінансово-економічного спрямування управлінської діяльності, а також діагностики рівня сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ регіону. В роботі тренінгового центру використовувалися такі методи навчання, що сприяють розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ; метод розв'язування управлінських ситуацій (які ми розподілили на ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи, ситуації-оцінки та ситуації-проблеми); метод розробки ділової документації; ігрове моделювання; тренінг як група методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання і оволодіння будь-яким складним видом діяльності та як засіб перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, що вже існує в людини, у тому числі „мозковий штурм”, дискусія тощо.

На основі системного аналізу одержаних матеріалів дослідження розроблено критерії та обґрунтовано технологію визначення рівнів сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ у системі ПК, представлену в діагностичній складовій моделі. З цієї метою розроблено відповідну факторно-критеріальну модель, що містить фактори (групи управлінських умінь), критерії (комплекс відповідних умінь), кваліметричний апарат обчислення (значущість факторів, значущість критеріїв, ступінь їх прояву та часткова оцінка, а також формули для обчислення оцінки сформованості управлінських умінь), рівні розвитку управлінських умінь: високий (коли управлінські вміння часто та ефективно використовуються); середній (коли управлінські вміння проявляються достатньо для виконання функціональних обов'язків); низький (коли управлінські вміння недостатньо проявляються). Дану технологію доцільно використовувати протягом достатнього проміжку часу, зокрема, в міжкурсовому періоді, що дозволить виявити динаміку розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ у часі.

Для оцінки сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ в курсовому періоді нами було використано методіку розв'язування управлінських ситуацій. З точки зору постановки та цільової спрямованості управлінських ситуацій ми розподілили їх на ситуації-проблеми, ситуації-ілюстрації та ситуації-оцінки, що, на нашу думку, відповідає рівню аналізу, синтезу й оцінці в таксономії навчальних цілей Б.Блума.

Обидві технології – факторно-критеріальне моделювання та таксономія Б.Блума – дають можливість перевірити рівень сформованості управлінських умінь керівників ДНЗ у системі ПК і визначити їх рівень розвитку через етапність у навчанні. Для визначення динаміки розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ у системі ПК діагностику доцільно використовувати двічі: на початку та по завершенню певного етапу навчання.

*Висновки...* Побудована таким чином науково обґрунтована модель забезпечує цілісність, неперервність та послідовність розвитку управлінських умінь керівників ДНЗ на всіх етапах професійної підготовки. Зокрема, про це свідчать результати проведеного нами у 2005-2010 рр. педагогічного експерименту.

Список використаних джерел та літератури:

1. Большая советская энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cultinfo.ru/fulltext/1/001/008/130/>
2. Згуровский М. З. Исследование социальных процессов на основе методологии системного анализа / Згуровский М. З., Доброногов А. В., Померанцева Т. Н. – К., 1997.
3. Клокар Н. І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу [Електронний ресурс] / Н. І. Клокар // Народна освіта. Науково-методичний електронний педагогічний журнал. Випуск 1., 2007. – Режим доступу до журн. : <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07knizdp.htm>.

**Аннотація**

**Т.А.Махія**

**Научные принципы построения модели системы развития управленческих умений руководителей дошкольных учебных заведений в повышении квалификации**

В статье определены научные принципы построения модели системы развития управленческих умений руководителей дошкольных учебных заведений (ДУЗ) в повышении квалификации (ПК) и подано краткое описание ее составляющей.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, система, принцип, концептуальная, смысловая, технологическая и диагностическая составляющая модели системы развития управленческих умений руководителей ДУЗ.

**Summary**

**Т.А.Махія**

**Scientific Principles of Construction of the Model of the System of Development of Administrative Abilities of Managers of Pre-School Educational Establishments in Improvement of Professional Skills**

Scientific principles of construction of the model of the system of development of administrative abilities of managers of pre-school educational establishments in improvement of professional skills are determined in the article, the brief description of its components is given.

**Key words:** model, design, system, principle, conceptual, semantic, technological and diagnostic component of the model of the system of development of administrative abilities of managers of pre-school educational establishments.

Дата надходження статті:

„6” червня 2010 р.

УДК 371.134+37.064.2:316.61(045)

**В.М.МАХІНОВ,**

кандидат педагогічних наук

(м.Київ)

**Вплив соціокультурного фактора на формування комунікативної компетенції майбутнього вчителя**

Актуальність дослідження обумовлена значущістю соціокультурного чинника навчання іноземній мові для розвитку та формування особистості студентів педагогічних вузів, для їх підготовки до професійного спілкування на міжкультурному рівні.

**Ключові слова:** соціокультурний компонент змісту навчання іноземній мові, соціокультурний аспект навчання іноземній мові, іншомовна комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, шкільна освіта, загальноєвропейський освітній простір.

Постановка проблеми в загальному вигляді та аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... В основі сучасних технологій іншомовної освіти студентів лежать пошуки оптимальних шляхів досягнення комунікативної компетенції.

Проблема комунікативної компетенції прямо або опосередковано перебуває у полі зору і лінгвістів, і методистів (О.М. Леонтьєв, Л.С Виготський, Ф.С. Бацевич, Ю.М. Караулов, М.І. Пентилюк, Т.А. Ладиженська, В.Я. Мельничайко, Л.В. Скуратівський та ін.). Більшість мовознавців вважають, що комунікативна компетенція складається з мовної (знання законів мовного ладу), мовленнєвої (уміння володіти мовними законами), предметної (професійні, наукові, енциклопедичні знання), культурної (знання про культурні предмети і явища, поняття та образи).

Вивчення філософсько-педагогічних тенденцій в освіті здійснювалось на основі розуміння: освіти як способу буття людини в універсумі культури; особистості – як самоцінності і цілі з врахуванням суспільного характеру її буття; освітньо-виховного процесу – як поступової самореалізації і самоактуалізації особистості; гуманістичної педагогіки – як науки про виховання людини, побудованої на засадах врахування цілей саморозвитку людини, пристосування змісту, форм і методів освіти до особистості при поєднанні цього з орієнтацією їх на певні імперативи, на визнанні можливості засобами педагогіки „олюднити” освіту і світ.

Фундаментальна педагогічна наука визначає основною метою мовного навчання мовленнєву компетенцію, як „володіння вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті (слуханні і читанні), створенні (говорінні й письмі) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення”.

Дослідники на методичному рівні виокремлюють окремі види компетенцій: мовну, мовленнєву, соціокультурну, функціонально-комунікативну [9]; мовну, соціолінгвістичну, стратегічну, комунікативну [14] й деякі інші. Але всі вчені погоджуються, що рівень сформованості всіх різновидів компетенції, як і мовленнєвих умінь та навичок, перевіряється лише під час спілкування й визначає рівень комунікативної компетенції. Тому вважаємо за доцільне головною метою мовного навчання бачити саме комунікативну компетенцію. До того ж, структура сучасної мовної освіти зорієнтована на розвиток у школярів усіх складових комунікативної компетенції.

*Формулювання цілей статті... Мета статті* – визначити вплив соціокультурної трансформації в суспільстві та компоненти змісту навчання іноземної мови як систему знань, умінь та навичок, що сприяють розвитку соціокультурної компетенції студентів, формуванню мовної особистості та її світогляду, моралі та поведінки, готують до життя в багатокультурному суспільстві.

*Виклад основного матеріалу...* Згідно із чинними навчальними програмами формування комунікативної компетенції передбачає: вивчення правил організації мовної системи (мовна змістова лінія), розвиток умінь і навичок досконалого володіння засвоєними лінгвістичними знаннями (мовленнєва змістова лінія), ознайомлення студентів з основним культурним надбанням країни, мова якої вивчається, і людства в цілому й тим самим сприяння розвитку духовно багатой особистості (соціокультурна змістова лінія), удосконалення різних мислительних операцій – порівняння, узагальнення, аналіз, конструювання, систематизація (діяльнісна змістова лінія, що реалізується через процес навчання).

Вирішити ці питання теоретично може загальна соціокультурна теорія, яка розглядає громадянина і особу в системі суспільних відносин, та системи освіти і виховання, які є засобом реалізації філософських цінностей і практичних потреб суспільства, як практичні засоби формування громадянина. Є різні підходи до визначення соціокультурної теорії: від отождолення її з соціальною філософією (і в цьому є значний сенс) до теорії формування і самореалізації особи в контексті культури нації, держави, суспільства (тут багато чого залежить від визначення змісту категорії „культура”). У цьому сенсі соціокультурна теорія розглядається як теорія формування і розвитку різного рівня культур: людства, субрегіональних (європейська, азійська, африканська), національних, регіональних і т. д., які в діалектично синтезній формі складають історико-культурний процес.

Соціокультурна теорія дає методологічні й світоглядні орієнтири аналізу різних елементів цього процесу по горизонталі (історико-культурний процес цивілізацій, країн, народів) і по вертикалі (історико-культурний процес суспільства, держави, етносів країни, класів, верств, особи).

Оскільки мова як явище універсальне охоплює всі сторони нашого буття і свідомості, то мовленнєва компетенція не може сформуватись без тісного зв'язку з іншими науками. У свою чергу, комунікативна компетенція як основна мета мовної освіти передбачає оволодіння учнем комплексом певних знань, умінь і навичок для забезпечення всебічного розвитку.

На практиці комунікативна компетенція студентів складається з мовних знань і мовленнєвих умінь та навичок (мовна освіта), що формуються на широкому позамовному матеріалі (предметна і культурна компетенція). Позамовний матеріал студенти засвоюють в основному з трьох джерел:

1. Через соціокультурні (культурологічні) теми, які пронизують мовну і мовленнєву змістові лінії (тексти дидактичного матеріалу до аспектичних уроків і уроків з розвитку зв'язного мовлення);
2. Через міжпредметні зв'язки, здійснювані впродовж навчання згідно з програмовими вимогами;
3. Через інтегроване навчання або інтегровані заняття.

Якщо перше джерело позамовних знань студентів досить потужне, бо соціокультурна освіта лежить в основі сучасного уроку в школі, то міжпредметні зв'язки, а з ними й інтегровані уроки, реалізуються у школі ще недостатньо і мають епізодичний характер.

Тому соціокультурна теорія завжди прагне пов'язати в цілісність три підходи до суспільства: філософський, коли розглядається сенс розвитку суспільства і людини; соціологічний, коли суспільство розглядається як соціум (соціальні структури, інститути, відносини, норми, дії) і культурологічний, коли суспільство розглядається як породження загального процесу культуротворення, де системи виховання, освіти, науки відіграють найважливішу роль.

Необхідність здійснення взаємозв'язку вивчення мови з іншими предметами розглядалась у методиці давно. На це вказували Я.-А. Коменський, К.Д. Ушинський, Ф.І. Буслаєв, В.О. Сухомлинський та ін. Сучасний підхід до навчання іноземної мови теж акцентує увагу на важливості міжпредметних зв'язків. Автори Концепції когнітивної методики навчання української мови зауважують, що „джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови можуть стати міжпредметні зв'язки в навчанні, особливо мови з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою” [5, с.6]. У Концепції мовної освіти 12-річної школи зазначено, що врахування міжпредметних зв'язків „сприяє поглибленому розумінню мовних явищ, розширенню кругозору учнів, формуванню в них умінь застосовувати суміжні знання з інших предметів” [11, с.63]. Провідні вітчизняні методисти наголошують на потребі системної роботи для здійснення міжпредметних зв'язків під час навчання української мови, адже вони

„виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості і доступності навчання мови, значному посиленню пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань і навичок”.

Соціокультурна теорія завжди прагне пов'язати в цілісність три підходи до суспільства: філософський, коли розглядається сенс розвитку суспільства і людини; соціологічний, коли суспільство розглядається як соціум (соціальні структури, інститути, відносини, норми, дії) і культурологічний, коли суспільство розглядається як породження загального процесу культуротворення, де системи виховання, освіти, науки відіграють найважливішу роль.

Соціокультурна теорія має за мету не тільки поєднати філософський, соціологічний і культурологічний підходи до аналізу суспільного життя, але й проінтерпретувати історичні форми суспільного життя (чому одні народи живуть так, інші – за іншими способами буття), обґрунтувати різні системи соціальної комунікації. Ця теорія формується на стику багатьох наук: культурфілософії, соціокультурної антропології, соціології культури, синергетики, культурпсихології, філології, історії культури, історії філософії і соціології та інших. Вона інтегрує знання різних наук про суспільство, його культуру, моделює соціокультурні конфігурації різних епох, народів, верств, станів, виявляючи і систематизуючи риси своєрідності різних соціокультурних світів. Наприклад, такий етнос, як слов'яни, породив цілу низку якісно різних культурних світів, способів життя так, що інколи розмови про спільну слов'янську культуру сприймаються як примітивне спрощення, як не досить конкретна абстракція, якщо не знайти і не показати спільну основу слов'янських культур.

Дійсно, соціокультурна теорія орієнтована на пізнання того спільного, що пов'язує різні форми соціокультурного існування людей: мова, традиції, спосіб економічної діяльності, релігія, форми державності, побут і т. д. Тобто, вона розглядає зміст і форми соціокультурного буття людей з позицій цілісного розуміння історії, з позицій соціально-філософського усвідомлення її всезагального змісту і рушіїв. Як тільки суспільствознавець здійснює спробу охопити епоху в єдності з минулим і майбутнім, то він звертається до її філософського осмислення.

У той же час соціокультурний підхід не є універсальним, і його пізнавальна цінність страждає від еkleктизму розуміння сучасної культури (дехто називає це „поліфонією”, „мозаїчністю” і т. д.). Але навіть у такому стані культурологічний підхід дає можливість застосувати досить ефективні гуманітарні підходи і методи до аналізу суспільств, їх освітніх і наукових систем.

Оскільки соціокультурні теми, що впроваджуються через мовну і мовленнєву змістові лінії, забезпечують входження студентів у соціокультурний простір, тобто формують культурну і частково предметну компетенцію, то зв'язок мови із суміжними предметами органічно доповнить процес всебічного розвитку молоді. Усі міжпредметні зв'язки розширюють знання студентів, формують їхню комунікативну компетенцію. При цьому залежно від мети, значення та способу застосування позамовний матеріал може носити інформаційний характер або служити для їх мовленнєвого розвитку.

Тісний міжпредметний зв'язок у навчанні іноземної мови забезпечується такими мовленнєвими завданнями, як діалоги на позамовному матеріалі, переклад українською мовою текстів з іноземної мови, створення висловлювань публіцистичного чи наукового стилю (статей, нарисів, есе) на історичну, політичну, екологічну теми тощо. З метою посилення навчальної функції такі справи можуть мати спеціальні граматичні, орфографічні, пунктуаційні, стилістичні завдання.

Фундатори культурологічного підходу до суспільного життя В. Оствольд (вперше застосував термін „культурологія” в 1909 р.) та Леслі А. Уайт (самостійно застосував цей термін в 1939 р. в антропологічних дослідженнях) розглядали його як відносно самостійний у науковому аналізі. Але сьогодні культурологічний підхід все частіше пов'язується з соціологічним, загальнофілософським і соціально-філософським. Відомий культуролог і філософ Едуард Маркарян пропонує наступні принципи дослідження культури:

- а) розуміння суспільства як універсальної адаптивно адаптуючої системи;
- б) розуміння людської діяльності як специфічного прояву інформаційно керованої життєвої активності;
- в) розуміння культури як супербіологічної універсальної технології людської діяльності, її адаптивного і оптимізаційного механізму;
- г) розуміння динаміки культурної традиції як універсального механізму відтворення і зміни суспільств і основного носія життєвого досвіду, який проявляється в процесах формування, дії й трансформації будь-яких групових видів діяльності.

Отже, Е. Маркарян розглядає соціокультуру як специфічний механізм людської діяльності та еволюційної самоорганізації соціального життя. „Дві ідеї, – пише він, – становлять для мене найбільшу цінність. Одна – це ідея культурології як інтегральної науки культурних феноменів, запропонована Леслі Уайтом. Друга – це ідея культури як специфічного засобу людської адаптації” [1, с.84]. Головна функція культури, за Е. Маркаряном, – зробити можливим існування соціального життя як особливої природної самоорганізації людського соціального життя. І це є пізнавальним принципом корелятивного вивчення загальних і локальних якостей і рис культурної еволюції, котрі ставить і розв'язує [1, с.92-93].

В умовах розповсюдження новітніх технологій усе більшого розвитку набуває інтегроване навчання, яке на практиці виявляється в інтегрованих уроках. Дидактика розрізняє повну і часткову інтеграцію. Повна інтеграція полягає в органічному поєднанні в одному курсі різних навчальних дисциплін: читання, письмо, усне мовлення об'єднані в мистецтво мовлення, а фізика, хімія, біологія, астрономія – у природознавство. Така інтеграція поширена в зарубіжних школах. Інтегровані уроки ґрунтуються на частковій інтеграції – поєднанні матеріалу з різних предметів, підпорядкованому одній темі. Інтегровані уроки іноземної мови найчастіше бінарні – на основі поєднання з літературою, образотворчим мистецтвом, історією, музикою, зарубіжною літературою. Методисти і досвідчені словесники-практики пропонують розробки уроків, які поєднують словесну творчість із різними видами діяльності дитини у початковій школі (грою, спілкуванням з природою, музикою, образотворчим мистецтвом, драматизацією, дослідницькою діяльністю), а це, на їх думку, дає можливість організувати „оволодіння граматичними вміннями й правописними навичками через розв'язання мовленнєвих завдань, глибоко індивідуалізувати навчання, досягти значних зрушень у загальному розвитку учнів”. У методичній літературі такі заняття отримали назву уроки мови і мовлення.

Отже, соціокультурні диференціації значною мірою залежать від комплексу соціально-демографічних, історичних та етнічних умов. І вони, в свою чергу, впливають на соціальні адаптаційні процеси в суспільстві, соціальну структуру, бо певні вакантні місця заповнюються також із врахуванням мови і специфіки культури. На процес соціально-культурної трансформації спроможні позитивно впливати такі якості-характеристики мовної особистості: мовна відкритість і доступність; соціально-діяльнісна спрямованість; адаптивно-акумуляюча характеристика; соціально-культурна пізнавальна мотивація; мисленнева індивідуалізація світу; культурно-репрезентативна якісна визначеність; естетико-мовний профіль особистості.

Таким чином, становлення нової освітньої парадигми пов'язано передусім з культурологічним поворотом в суспільстві і в освіті. В умовах соціокультурної трансформації суспільства необхідно приділяти особливу увагу специфіці тезаурусу і мовної практики студентів – майбутніх педагогів, з врахуванням флуктуації мовного середовища, його інтегруючих та дезінтегруючих тенденцій.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості / Є. Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С.63–72.
2. Гофрон А. Методологічні дослідження освітніх теорій / А. Гофрон // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Харків : НТУ „ХПР”, 2004. – Вип. 3 (7). – С. 113–121.
3. Головаха Є. І. Суспільство, що трансформується. Досвід соціологічного моніторингу в Україні / Є. І. Головаха. – К., 1997. – С. 13–111.
4. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества (1830 – 1835) / В. Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 15–142.
5. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Дейк. – М., 1999. – С. 3–72.
6. Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Х., 2002. – С. 3–122.
7. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М., 1986. – С. 11–155.
8. Сепир Э. Коммуникация / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 3–91.
9. Соссюр Ф. Труды по языкознанию / Ф. Соссюр. – М., 1977. – С. 4–142.
10. Українське суспільство 1992 – 2002 (соціологічний моніторинг) / за ред. Н. В. Паніної. – К., 2003. – С. 12–82.

#### Аннотація

**В.Н.Махинов**

#### **Влияние социокультурного фактора на формирование коммуникативной компетенции будущего учителя**

Актуальность исследования обусловлена значимостью социокультурного фактора обучения иностранному языку для развития и формирования личности студентов педагогических вузов, для их подготовки к профессиональному общению на межкультурном уровне.

**Ключевые слова:** социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку, социокультурный аспект обучения иностранному языку, иноязычная коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, школьное образование, общеевропейское образовательное пространство.

#### Summary

**V.M.Makhinov**

#### **Influence of Sociocultural Factor onto the Formation of Communicative Competence of the Future Teacher**

The research urgency is caused by the importance of the sociocultural factor of teaching foreign language for development and formation of personality of students of pedagogical high schools, for their preparation for professional dialogue at intercultural level.

**Key words:** sociocultural component of the content of teaching foreign language, sociocultural aspect of teaching foreign language, foreign language communicative competence, intercultural communication, school education, the all-European educational space.

Дата надходження статті:

„16” червня 2010 р.

### Підготовка студентів до проведення пробних уроків у початковій школі

У статті висвітлено організаційно-методичні аспекти підготовки студентів вищих навчальних закладів до проведення пробних уроків в початковій школі. Розкрито основні положення та технологічний процес вищезазначеної проблеми.

**Ключові слова:** пробні уроки у початковій школі, зміст практики, технологічний процес підготовки до пробних уроків.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя охоплює вивчення психолого-педагогічних дисциплін, науково-дослідну і навчально-практичну діяльності. Педагогічна практика – одна з важливих ланок у системі професійної педагогічної освіти, основне джерело набуття практичних умінь і навичок. Практика є складовою частиною навчально-виховного процесу і забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їх практичною діяльністю в загальноосвітньому закладі. Вона відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця [1].

Педагогічна практика займає одне з визначальних місць у професійній підготовці вчителя. Даний вид діяльності дає змогу студентів визначитися, наскільки правильно ним зроблений вибір професії, виявити ступінь співвідношення особистісних якостей з роботою вчителя. Ще відомі педагоги вказували, що метод викладання можна вивчити з книги чи слів викладача, але набуті навички з використання даного методу можна лише довготривалою практикою [3].

У сучасних навчальних закладах, де готують майбутніх учителів, педагогічна практика допомагає сформувати в студентів педагогічні уміння й навички, сприяє поглибленню загальної та педагогічної освіти, творчому переосмисленню теоретичних положень. У процесі проходження практики студенти залучаються до педагогічної діяльності, яка удосконалюється на основі змістового фактичного матеріалу, пізнання і результативне оволодіння яким можливе лише за умови живих вражень і спостережень. Саме в процесі діяльної довготривалої практики виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань, а це виступає рушійною силою неперервної освіти і самоосвіти.

У вищих навчальних закладах України, де готують учителів початкових класів, здійснюється низка різних видів педагогічної практики, серед яких чільне місце займає практика „Пробні уроки”. Даний вид практики спрямований на включення студентів у викладацьку діяльність, формування у них професійно-педагогічних умінь організувати, здійснювати й аналізувати навчальний процес у початковій ланці освіти, засвоєння перших елементів педагогічного досвіду.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На сучасному етапі існує низка теоретичних і практичних досліджень, які складають основу побудови та організації педагогічної практики у навчальних закладах. Серед них праці О.О.Абдулліної, В.І.Бондаря, А.П.Беляєвої, С.Н.Полянського, В.Т.Чепікова, Л.О.Хомич. Історичні аспекти практичної підготовки розкрито в наукових публікаціях В.Н.Губаря, Г.Н.Захаревича, М.М.Кузьміна, Г.І.Терещенка та ін. Психолого-педагогічні проблеми практичної підготовки відображено у працях Г.О.Балла, І.Д.Беха, А.П.Верхоли, П.Я.Гальперіна, М.К.Козія та ін. [4].

Дослідження П.С.Решетникова спрямовані на вивчення нових технологій організації практики за кумулятивним принципом. Методичні та організаційні аспекти проблеми практичної підготовки молодших спеціалістів початкової шкільної освіти розкрито в роботах Л.В.Борикової та Г.М.Коджаспирової. Проблеми педагогічної практики, зокрема з проведення пробних уроків, присвячені дослідження І.С.Руснака, М.Г.Іванчук та ін. [4; 5]. Але в науковій літературі системної інформації щодо організації та підготовки пробних уроків в умовах вищих навчальних закладів недостатньо.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – висвітлити організаційно-методичні аспекти підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до проведення пробних уроків у початковій школі, показати технологічний процес цієї підготовки, основні положення, на яких має будуватися вищезазначений вид практики.

*Виклад основного матеріалу...* Успішне формування професійної готовності до педагогічної діяльності неможливе без умови розвитку у майбутнього вчителя педагогічної свідомості, особистісно й професійно позитивної Я-концепції. Сучасні науковці вважають, що практика допомагає реально формувати в умовах природного педагогічного процесу методичну рефлексію, коли для вчителя предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення і прийняття практичних рішень.

Педагогічна практика в навчальному закладі, особливо при підготовці вчителя початкових класів, повинна носити комплексний характер, який має проявлятися в тому, що студенти за роки навчання залучаються до різних видів педагогічної діяльності, яку виконує класовод у школі. Оскільки робота

вчителя початкових класів – багатопредметна і багатоаспектна, то й педагогічна практика студентів, майбутніх учителів початкових класів, повинна бути такою, щоб сприяти формуванню в них основних професійних умінь: предметних, дидактичних, виховних, конструктивних, організаторських, дослідницьких і методичних. У сучасній науковій літературі визначено основні положення, на яких має базуватися практика [4].

По-перше, провідним завданням педагогічної практики повинен стати розвиток професійних та індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів. Для цього необхідно передбачити диференціацію та індивідуалізацію змісту й організації педагогічної практики; варіативність завдань, які пропонуються студентам на вибір із урахування їх професійної спрямованості, спеціалізації, загальної та професійної підготовки, індивідуальних здібностей; добровільний вибір об'єктів роботи і видів діяльності; широке поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи. Поряд із закріпленням студентських груп за школами необхідно використовувати індивідуальне прикріплення окремих студентів до вчителів, які мають передовий педагогічний досвід, а також за місцем їх майбутньої роботи.

По-друге, практика якомога тісніше має поєднуватися з вивченням дисциплін психолого-педагогічного циклу, особливо з методиками викладання. На початкових етапах вона повинна носити характер психолого-педагогічного практикуму, а пізніше – самостійного здійснення всіх видів роботи вчителя початкових класів.

По-третє, педагогічну практику потрібно організовувати на договірних началах з різними типами навчальних закладів на базі навчально-наукових комплексів.

По-четверте, при плануванні, організації та проведенні педагогічної практики необхідно передбачати посилення самостійності, творчості студентів, нарощування складності завдань, поступове поєднання з науково-дослідною роботою, врахування думок, порад студентів щодо удосконалення їх практичної підготовки.

Практика „Пробні уроки” проводиться у VI та VII семестрах і спрямовується на залучення студентів до проведення уроків з усіх навчальних дисциплін початкової ланки освіти. В процесі такого виду педагогічної практики майбутні педагоги вчаться планувати, здійснювати, аналізувати навчально-виховний процес на уроці, у них формуються професійні уміння і навички підготовки, організації та проведення навчальних занять. Даній практиці передують педагогічна практика з виховної роботи, а також серія спостережень уроків у системі вивчення методик різних навчальних дисциплін, де викладачі-методисти демонструють зразки аналізу уроків і позакласних занять, проведених учителями.

У процесі педагогічної практики „Пробні уроки” студенти залучаються до виконання таких видів діяльності:

- знайомляться з організацією навчально-виховного процесу в класі, з роботою вчителів і вихователів;
- вивчають методичну базу класу, школи, технічні та наочні засоби, календарно-тематичні, поурочні плани та конспекти уроків учителів;
- проводять пробні уроки й заняття з різних дисциплін (як основної кваліфікації, так і додаткової спеціалізації), здійснюють їх самоаналіз;
- відвідують і аналізують пробні уроки інших студентів-практикантів.

Основні завдання даного виду практики:

- формування умінь і навичок спостереження за навчально-виховним процесом і аналізу його результатів;
- оволодіння різними методами, прийомами та засобами проведення уроків і використання їх на практиці;
- формування умінь управління пізнавальною діяльністю школярів у відповідності з їх віковими та індивідуальними особливостями;
- формування умінь творчого застосування на практиці знань з педагогіки, психології та методик викладання навчальних дисциплін у початковій школі [3].

У процесі проходження даного виду практики студенти мають навчитись підпорядковувати свою педагогічну діяльність створенню таких умов навчання і виховання учнів, які б сприяли максимально можливій реалізації і самореалізації особистісного інтелектуального і фізичного потенціалу кожного учня, а також організувати та керувати пізнавальною діяльністю школярів відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей та творчо застосовувати на практиці знання, набуті під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Під час вищезазначеного виду практики студенти повинні вдосконалювати уміння і навички спостерігати за навчально-виховним процесом, фіксувати явища, процеси, факти, від яких залежить ефективність уроку; вибудовувати логіко-структурну залежність між загальним, аспектним та компонентним видами аналізу уроку, а також дотримуватись вимог до спостереження та аналізу уроку [4].

Майбутні фахівці вчать: планувати уроки з визначеної дисципліни, розробляти поширені плани-конспекти уроків; аналізувати методичну літературу, шкільні підручники, навчальні програми, творчо опрацьовуючи їх, відбирати необхідний матеріал; підбирати чи виготовляти наочні, дидактичні та технічні засоби навчання до уроку чи заняття; добирати найефективніші методи, прийоми та форми проведення уроків і занять з урахуванням фізичного й психічного розвитку учнів; проводити діагностику сформованості в школярів знань, умінь і навичок з предмета; здійснювати самоаналіз і самооцінку результатів власної діяльності, а також аналізувати пробні уроки й заняття інших практикантів; використовувати методи педагогічної діагностики, визначати рівні вихованості учнів і учнівського колективу; коректувати міжособистісні стосунки у дитячому колективі, застосовувати методи позитивного впливу на учня.

Практика „Пробні уроки” проводиться протягом двох семестрів. За період практики студент проводить 10 пробних уроків із визначених навчальних предметів 1-4 класів. Це українська мова і читання, математика, „Я і Україна”, трудове навчання, образотворче мистецтво, музика, фізична культура, додаткова спеціалізація. Визначена кількість пробних уроків і занять повинна бути обов'язково виконана кожним студентом-практикантом.

Для проходження даного виду практики формуються 4 - 5 підгруп з 6-7 студентів. Кожна підгрупа працює за своїм розкладом. Один студент з підгрупи проводить пробний урок, а решта (5-6 студентів) ведуть спостереження. Протягом дня в режимі розкладу уроків початкової школи з одного предмета може бути проведено від 1 до 4-х уроків.

Кожен урок, позакласне заняття обговорюється підгрупою. Обговорення пробного уроку розпочинається із самоаналізу студентом, який проводив урок. Самоаналіз уроку здійснюється за такими основними позиціями:

- тема та мета уроку;
- виконання запланованих завдань і досягнення поставленої мети;
- зазначення найбільш позитивних сторін уроку та встановлення причин не зовсім вдалих моментів уроку.

За проведений самоаналіз уроку методист виставляє студенту оцінку, яка враховується при оцінюванні уроку та практики в цілому. Студент, який аналізує урок першим, подає повний аналіз. У висновку зазначається, наскільки студент-практикант досягнув мети уроку в цілому; виставляється оцінка за проведений урок студентом, який його аналізує; висловлюються пропозиції і побажання. За зроблений аналіз уроку викладач-методист виставляє оцінку студенту, яка враховується при підсумковому оцінюванні практики. Студенти підгрупи доповнюють зроблений аналіз розглядом тих аспектів, які, на їх думку, актуальні і не були прокоментовані при аналізі, висловлюють свою оцінку проведеного уроку. Підсумковий аналіз уроку проводить викладач-методист. Він указує на допущені помилки, якщо вони є, висловлює поради, виставляє оцінку за критеріями і нормами кредитно-модульної системи.

Зокрема, це такі модулі:

Модуль 1 (підготовчий) включає підбір змісту, методів та засобів навчання до теми; роботу з основною та додатковою методичною літературою; співпрацю з учителем; вчасне консультування з методистом; розробку плану-конспекту уроку.

Модуль 2 (змістовий) включає організацію та проведення уроків відповідно до індивідуального графіка; дотримання вимог до сучасного уроку з позицій: реалізації мети, виконання завдань на структурних етапах уроку, діяльності учнів та вчителя.

Модуль 3 (методичний) – це фотографія уроку, проведеного однокурсником; аналіз уроків проведених студентами-колегами; самоаналіз власних уроків.

Модуль 4 (підсумковий): оформлення звітної документації за матеріалами практики; захист результатів педагогічної практики.

У сучасній науковій літературі велика увага приділяється технологічному процесу підготовки студентів до проведення пробних уроків в школі. Визначено такі основні етапи підготовки: попередній, основний та узагальнюючий [5].

Попередній етап підготовки включає самостійне вивчення теоретичного матеріалу щодо способів та прийомів діяльності за допомогою методичних розробок, методичної літератури, а також з'ясування конкретних задач, які потрібно вирішити в процесі підготовки та проведення занять в школі. На цьому етапі студенти повинні узгодити з учителем тему уроку та отримати попередні поради та вказівки щодо проведення уроків.

Основний етап підготовки спрямовано на ознайомлення з теоретичною інформацією з проблеми на основі лекцій з психології, педагогічної теорії та системи навчання, виховання, фаховим методикам. Важливе значення має розбір з методистом та самостійне вирішення задач, виконання вправ, пісень, конструювання і виготовлення посібників, які будуть використані на уроках в школі.



Ефективним на цьому етапі є моделювання уроку в процесі проведення практичних занять з фахових методик, психології, педагогіки. Важливе значення також має:

- перегляд відеозаписів, сценаріїв, планів, технологічних карт уроків;
- підготовка робочого варіанту сценарію технологічної карти заняття;
- обговорення з методистом та уточнення проекту уроку.

Узагальнюючий етап підготовки до уроку включає:

- підготовку навчальних засобів, проектування та виготовлення наочних посібників, дидактичного матеріалу;
- апробацію демонстрацій;
- вивчення змісту заняття, фіксація в пам'яті та на окремих картках найбільш важливої інформації по уроку;
- підготовку наочності для безпосереднього використання на уроці;
- створення умов для ефективного сприймання інформації.

**Висновки...** Отже, педагогічна практика, зокрема „Пробні уроки”, служить важливою ланкою в системі професійної підготовки вчителя початкових класів і є невіддільною від навчального процесу. Адже студенти шляхом особистого досвіду в школі оволодівають уміннями і навичками викладання свого предмета і виховання учнів, вчаться самостійно і творчо застосувати ті знання, які вони здобули в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Практика дозволяє послідовно і в певній системі на протязі багатьох років поєднувати теоретичну підготовку студентів з їх практичною роботою в навчально-виховних закладах.

Система педагогічної практики студентів в умовах ступеневої підготовки спрямована на становлення у майбутніх вчителів практичних навичок, умінь, професійних здібностей, які допоможуть їм в майбутньому успішно здійснювати навчально-виховний процес в школі, і логічно завершує вивчення основних навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, знайомить з явищами, які вивчаються в методиках викладання навчальних дисциплін, актуалізує знання студентів, забезпечує їх практичне застосування.

В процесі підготовки до практики активізується процес професійного становлення і самовизначення майбутніх вчителів, залучення їх до творчого досвіду колег і інноваційного пошуку, відчувається потреба в педагогічних знаннях і вміннях. Теоретичні знання набувають для студентів практичного змісту, так як практична діяльність ставить їх перед необхідністю шукати відповіді на постійно виникаючі питання про завдання, зміст і методи навчально-виховної діяльності з учнями.

**Перспективи подальших розвідок...** Перспективи подальших розвідок щодо підготовки студентів до проведення пробних уроків у початковій школі ми вбачаємо у розробці основних шляхів адаптації студентів до умов загальноосвітніх навчальних закладів, визначення особливостей особистісно орієнтованої моделі підготовки майбутніх фахівців до проведення уроків в школі та ін.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів освіти України : Наказ Міністерства освіти України від 8.04.1993 р. № 93 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – К., 1994. – Вип. 1. – С. 139–153.
2. Педагогика : [учеб. пособ. для студ. пед. учеб. зав.] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.
3. Педагогічна практика „Пробні уроки” : навч.-метод. посіб. / [кол. авторів : І. С. Руснак, М. Г. Іванчук, Т. Д. Федірчук та ін.]. – Чернівці : Рута, 2006. – 160 с.
4. Педагогическая практика в начальной школе : [учеб. пособ. для студ.] / Г. М. Коджаспирова, Л. В. Борикова, – М. : Академия, 2000. – 272 с.
5. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера / П. Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 304 с.

#### Аннотация Л.А.Машкина

##### **Подготовка студентов к проведению пробных уроков в начальной школе**

*В статье освещены организационно-методические аспекты подготовки студентов к проведению пробных уроков в начальной школе. Раскрыты основные положения и технологический процесс вышеуказанной проблемы.*

**Ключевые слова:** пробные уроки в начальной школе, содержание практики, технологический процесс подготовки к пробным урокам.

#### Summary L.A.Mashkina

##### **Preparation of Students to the Test Lessons Conduction at Primary School**

*Organization-methodical aspects of students' of higher educational institutions preparation to conducting test lessons at primary school are elucidated in the article. Basic regulations and technological process of the above mentioned problem are revealed.*

**Key words:** test lessons at primary school, content of practice, technological process of preparation to test lessons.

Дата надходження статті:

„6” вересня 2010 р.

Є.Г.МІСЯЦЬ,  
старший викладач;  
В.П.БЕРЕКА,  
старший викладач  
(м.Хмельницький)

**Задачі з „аномальною” умовою як засіб формування логічного мислення молодших школярів**

*Розглянуто задачі з „аномальною” умовою, зокрема задачі з перевизначеними і невизначеними даними, обґрунтовано логічну структуру, наведено приклади таких задач і їх роль у формуванні логічного мислення молодших школярів.*

**Ключові слова:** задача, аномальна умова, аномальна задача, визначені задачі, невизначені задачі.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Проблема формування у школярів уміння розв'язувати текстові задачі не є новою у педагогічній теорії і практиці. Історично склалося, що на початкових етапах розвитку математики задача була метою лише навчання. Учень мав завчити типи задач і тоді, підводячи під ці типи, розв'язувати задачі зміненого сюжету за зразком. В основному розв'язувалися типові, стандартні задачі, для яких існує загальний метод (алгоритм) розв'язання.

За останнє десятиріччя поступова зміна цілей навчання математики спонукає до необхідності вчити дітей розв'язувати не тільки стандартні задачі, а й нестандартні, які відносяться до класу неалгоритмічних. Щоб розв'язати нестандартну задачу, треба всебічно врахувати взаємозв'язки між даними і шуканими, правильно оцінити окремі компоненти завдання, поданого в нестандартній формі, зрозуміти властивості величин та залежності між ними, які безпосередньо не зазначені в умові, але впливають з певних закономірностей, причинних або функціональних залежностей. Саме такі нестандартні (творчі) задачі є ефективним засобом формування навичок мислення.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Можливості удосконалення системи математичних задач, методів роботи з ними значно розширилися завдяки результатам досліджень таких учених: В. А. Крутецького, П. Я. Гальперіна, Д. Пойа, П.М. Ерднієва, М.В. Метельського, Л.М. Фрідмана та ін. В умовах оновлення змісту освіти це питання є досить актуальним, оскільки обговорюється місце і значення тестових задач у сучасних підручниках.

В підручниках математики 1–4 класів за редакцією М.В.Богдановича є достатня кількість задач різних класифікацій: за їх призначенням – тренувальні та розвиваючі; за наявністю алгоритму розв'язання – стандартні і нестандартні; за характером вимог – доказові, конструктивні тощо. Проте одна із класифікацій майже не відображена в діючих підручниках. Мова йде про класифікацію за характером умови задачі – визначені, невизначені і перевизначені. Задачі невизначені і перевизначені – це задачі з „аномальною умовою”.

Учням переважно пропонують визначені задачі, тобто задачі, які містять в умові рівно стільки даних, скільки їх потрібно для отримання відповіді, не більше і не менше. Це питання проблемне: „Чому не більше і не менше?”

Якщо вчитель ставить ціль навчити учнів розв'язувати задачі, то повинен їх навчити:

1. Математизувати задачну ситуацію (тобто переводити задачу виробничу, побутову, економічну та інші на мову математики);
2. Вибирати необхідні величини з їх різноманітної кількості, або здійснювати варіативний пошук даних, яких не вистачає для розв'язання задачі;
3. Розв'язувати отриману математичну задачу;
4. Аналізувати знайдені розв'язки, порівнювати їх, вибирати найбільш раціональний;
5. Розматиматизовувати ситуацію (тобто переводити отриману відповідь на мову виробничої, побутової, економічної та іншої практики).

Із перелічених видів діяльності школа вчить переважно третьому, а іншим приділяє дуже малу увагу. Причиною є те, що невизначених і перевизначених задач у сучасних підручниках нараховується не більше як піввідсотка. Проте спроби введення таких задач є. Наприклад, у пробному підручнику „Математика, 1 клас” за редакцією Л.П. Кочиної і Н.П. Листопад [1] є таке звернення до дітей: „Прочитай задачі. Чим вони цікаві?”. Три задачі стандартні, а четверта така: „На годівниці було 7 горобців. Кілька горобців полетіло. Скільки горобців залишилося на годівниці?”.

Досить вдалим у даному підручнику є звернення авторів до учнів: „Поміркуємо”.

Задача 9 (с.142). У Петрика було 4 легкові автомобілі, вантажних менше. Скільки найменше вантажних автомобілів може бути у Петрика?

У процесі розв'язування цієї задачі вчитель може поставити ще й таке проблемне запитання: „Скільки може бути вантажівок у Петрика, якщо у вимозі задачі не буде відношення „менше?””.

Багато відомих педагогів-дослідників вважають використання таких задач корисним і необхідним. Наприклад, В. Крутецький у книзі „Психологія математичних здібностей школярів” [2] пропонує таку класифікацію:

1. Задачі з несформованою вимогою – задачі, в яких є всі дані, а запитання задачі відсутнє;
2. Задачі з перенасиченою умовою – задачі, в яких є зайві дані, які непотрібні для її розв'язання;
3. Задачі з неповним складом умови – в яких відсутні деякі дані, необхідні для її розв'язання, в наслідок чого дати конкретну відповідь на запитання задачі не завжди є можливим;
4. Задачі зі суперечливою умовою – задачі, які містять в умові протиріччя між даними.

Майже таку ж класифікацію задач дає Д. Пойа [3]. Відмінним є лише те, що в його класифікації відсутні задачі з несформованим складом умови. Проте він не виключає можливості деяких „аномалій” в умові задачі, до існування яких учні повинні бути готові. Про це свідчать рекомендації щодо розв'язання задач, в яких Д. Пойа першим пунктом ставить запитання: „Чи можливо задовільнити умову? Чи достатньо даних умови для визначення невідомого або недостатньо, або надмірно, або суперечливо?”.

П.М. Ерднієв [4] пропонує використовувати задачі з неповним складом умови в початкових класах. Вважає, що використання таких задач (деформованих прикладів, як він їх називає) дозволяє проводити навчання випереджувальними темпами, і що з їх допомогою можна докорінно змінити мислительні процеси, перетворити їх в більш складніші, більш змістовніші, а тому такі, що краще розвивають мислення учнів.

*Формулювання цілей статті... Мета статті* – розкрити суть невизначених задач, показати можливість і доцільність їх використання у початковому курсі математики.

*Вклад основного матеріалу...* З логічної точки зору кожна текстова задача – це висловлювальна форма, яка має логічну структуру „якщо  $A$ , то  $X$ ”, тобто є імплікацією виду  $A \Rightarrow X$ . Виходячи з цього, М. Метельський [7] дає наступну класифікацію задач.

Між умовою задачі ( $A$ ) і її висновком ( $X$ ) можуть бути різні відношення, які визначають число розв'язків. Звичайна шкільна задача має один або декілька визначених розв'язків і тому називається визначеною. Цей тип задачі можна зобразити формулою імплікації  $A \Rightarrow X$ , яку будемо розуміти так, що умова містить достатню і тільки достатню кількість даних для виконання вимоги  $X$ . Якщо з умови  $A$  яке-небудь дане вилучити, то отримаємо невизначену задачу. Вона має нескінченну множину розв'язків, які залежать від нескінченної кількості значень тієї величини (параметра), якій належало значення, вилучене з умови.

Нарешті, умова містить, окрім  $A$ , деякі додаткові дані, і тоді задача називається перевизначеною. В окремому випадку це „зайве” дане може впливати із тих, що вже є в задачі, і тоді задача виявляється визначеною. В інших випадках перевизначена задача не має розв'язку, оскільки її дані протиріччять одне одному, тобто несумісні.

Звичайно, основні функції задач у навчанні виконують визначені задачі. Проте корисними є перевизначені і невизначені задачі. Вони не мають алгоритмів розв'язання, а тому активізують розумову діяльність учнів, заставляють їх шукати нестандартні підходи до розв'язання задач, допускають декілька способів розв'язання та декілька розв'язків.

Як же навчити учнів розв'язувати „аномальні” задачі? Дані задачі слід чергувати із традиційними визначеними задачами. Обережне включення перевизначених і невизначених задач можливе вже в 1–4 класах. Спочатку слід вводити в навчальний процес задачі перевизначені. На першому етапі роботи із цими задачами потрібно попереджувати учнів про наявність зайвих даних, пропонувати знайти такі дані. Якщо учні матимуть деякі навички розв'язування таких задач, можна їх розв'язувати без попередження про наявність зайвих даних. Наприклад, задача 1: „Мама купила 20 яблук і 4 лимони. Усі яблука розклала порівну на дві тарілки. Скільки яблук на кожній тарілці?”. Слід звернути увагу учнів, що кількість лимонів, про які йде мова в задачі, не використано при розв'язуванні задачі. Дана перевизначена задача має розв'язок.

Задача 2: „Сторони прямокутника дорівнюють 4 см і 5 см, а периметр дорівнює 16 см. Знайдіть площу прямокутника”. Ця задача також перевизначена, але, на відміну від першої, містить в умові протиріччя. Якщо протиріччя очевидні, або слабо приховані, то учні їх швидко знаходять, а якщо не очевидні, то учні просто ігнорують їх замість того, щоб повернутися до умови задачі і переглянути її розв'язання.

Як тільки перевизначені задачі стануть звичними, можна переходити до розв'язування невизначених задач. Спочатку також слід попереджувати учнів про те, що в умові задачі деяких даних не вистачає і пропонувати їм вказати, яких саме, та вчити добирати необхідні дані. При цьому корисно порівнювати, як залежить відповідь задачі від різних доповнень. Наприклад, задача 3: „Дідусеві стільки років, скільки внукові місяців. Дідусеві та внукові разом 91 рік. Скільки років дідусеві та внукові окремо?”. Дана задача невизначена, але доповнення умови задачі очевидне, воно безпосередньо впливає з першого речення умови.

Задача 4. „У сім'ї було 8 дітей. Мама купила для них 30 яблук. Половину всіх яблук роздала дочкам порівну, а решту синам – також порівну. Кожний син отримав на 2 яблука менше, ніж кожна дочка. Скільки у сім'ї дочок і скільки синів?”. Доповнення даної невизначеної задачі не зовсім очевидне. Це

пов'язано з добором чисел, на які 15 ділиться націло. Задачі 3 і 4 мають єдиний розв'язок. Проте існують невизначені задачі, які мають декілька і навіть безліч розв'язків.

Задача 5. „Маринка виростила 12 троянд і 9 гладіолусів. 15 квітів вона зірвала. Скільки троянд могло залишитися на квітнику?”. Дана невизначена задача має 7 розв'язків.

Розв'язання невизначених задач може закінчуватися і невизначеною кількістю розв'язків. З такими більш ускладненими „аномальними” задачами молодші школярі матимуть можливість ознайомитися у старших класах. „Аномальні” задачі вимагають від учнів мобілізації практично нового набору знань, умінь аналізувати умову, будувати математичну модель розв'язку, знаходити до задачі дані „між рядками умови”. Пропонуємо такі задачі:

• Два учні влітку зібрали 30 кг лікарських трав. Скільки кілограмів лікарських трав зібрав другий учень?

• Учні 4-го класу посадили 45 саджанців яблунь по 5 яблунь в одному ряді і 35 саджанців груш. Скільки вийшло рядів?

• Потяг складається із цистерн, товарних вагонів і платформ. Цистерн на 3 менше, ніж платформ і на 6 менше, ніж вагонів. Якої довжини потяг, якщо кожна цистерна, вагон і платформа мають довжину 25 м?

• При збиранні картоплі з'явалося, що на кожних 20 відер великої картоплі припадає 4 відра дрібної. Скільки відер зібрано великої картоплі?

• Два мандрівники підійшли до річки. На березі річки стояв човен, у якому могла поміститися тільки одна людина. Проте обидва мандрівники без будь-якої допомоги переправилися на цьому човні через річку і продовжили подорож. Як вони це зробили? „Неможливо”, або „неправдоподібно”, або „тут щось не домовлено”. Такі відповіді свідчать про те, що відповідаючий мислить шаблонно. Подумайте ще. Ще раз і ще раз прочитайте розповідь і вам стане ясно, що така можливість у подорожуючих є.

• Біля годівниці сиділо 8 синиць. Прилетіло ще 5 синиць і 3 горобці. Скільки синиць біля годівниці?

• За костюм і пальто заплатили 1020 грн. Костюм коштує 340 грн., а пальто у два рази дорожче. Скільки гривень заплатили за пальто?

• Летіла зграя качок. Одна попереду і дві позаду, одна позаду, а дві попереду, одна поміж двох і три в ряд. Скільки летіло качок?

• Уяви собі, що ти машиніст електровоза, що веде пасажирський потяг зі станції Хмельницький у Київ. Всього у потязі 8 вагонів. Обслуговує його бригада з 20 працівників. Начальнику потяга 45 років. Електрик на 34 роки старший за машиніста. Скільки років машиністові?

*Висновки...* Особливості XXI століття полягають в тому, що одних знань з основ наук замало – людина має ще володіти надзвичайно важливим логічним арсеналом. Систематичне використання „аномальних” задач на уроках математики у початкових класах розширює математичний кругозір молодших школярів, вчить логічно і свідомо сприймати явища навколишнього світу.

„В навколишньому світі – тисячі задач. Їх придумав народ, вони живуть у народній творчості як розповіді-загадки”: так писав видатний педагог В.О. Сухомлинський в прекрасній книзі „Серце віддаю дітям” [6]. Введення таких задач у початковий курс математики є доцільним, оскільки вони готують учнів до сприймання складених задач та сприяють формуванню самостійності, вчать учнів виділяти необхідну і достатню інформацію для виконання завдань. А тому задачі з „аномальною умовою” є одним із ефективних засобів формування логічного мислення молодших школярів.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Кочина Л. П. Математика. 1 клас : [пробн. підруч. для серед. загальнопочатк. освіти] / Кочина Л. П., Листопад Н. П. – К. : Література ЛГД, 2001. – 144 с.
2. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1968. – 431 с.
3. Пойа Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – Львов, 1991. – 207 с.
4. Эрдниев П. М. Теория и методика обучения математики в начальной школе / Эрдниев П. М. Эрдниев Б. П. – М. : Педагогика, 1983. – 208 с.
5. Смержевський Л. О. Математика. 1–4 класи. Теоретичні основи / [Смержевський Л. О. та ін.]. – Хмельницький : ГПП, 2004. – 544 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах / В. О. Сухомлинський. – [т. 3]. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 146.
7. Метельский Н. В. Дидактика математики. Общая методика и ее проблемы / Н. В. Метельский. – Минск : Изд-во БГУ, 1982. – 268 с.

#### **Аннотация**

***Е.Г.Месяц, В.П.Берега***

***Задачи с „аномальным” условием как средство формирования логического мышления младших школьников***

*Рассмотрены задачи с „аномальным” условием, в частности определенные и неопределенные задачи, обоснована логическая структура задач, приведены примеры таких задач и отмечена их роль при формировании логического мышления младших школьников.*

**Ключевые слова:** задача, аномальное условие, аномальная задача, определенные задачи, неопределенные задачи.

Summary

Ye.G.Misiats', V.P.Bereka

**Tasks with «Anomalous» Conditions as a Means of Formation of Logical Thinking of Primary-School Pupils**

Tasks with «abnormal» conditions, in particular definite and indefinite tasks are studied in the article, the logical structure of the tasks is grounded, examples of such tasks are given, and their role in the formation of the primary school students' logical thinking is emphasized.

**Key words:** task, abnormal condition, abnormal task, definite tasks, indefinite tasks.

Дата надходження статті:

„27” серпня 2010 р.

УДК 371.133:004.4(045)

Т.М.МОЗОЛЮК,

викладач

(м.Кам'янець-Подільський)

**Готовність ІТ-фахівців до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності як складова професійної готовності**

У статті досліджується проблема готовності ІТ-фахівців до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності та аналізується сучасне розуміння комп'ютерної грамотності.

**Ключові слова:** ІТ-фахівець, інформаційно-комунікаційні технології, професійна діяльність, готовність, компетентність, комп'ютерна грамотність.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інформаційно-технологічні технології, розвинена інфраструктура електронних комунікацій відіграють нині вирішальну роль у забезпеченні державного та недержавного управління, розповсюдженні інформаційної взаємодії суб'єктів господарювання, влади та особистості, у підготовці та поширенні інформації у процесі інтелектуалізації та демократизації суспільства, сприяють розвитку освіти, науки, охорони здоров'я, культури, бізнесу тощо. Зміни, які відбуваються в суспільно-економічному середовищі, вносять суттєві корективи до змісту підготовки ІТ-спеціалістів, сприяють зростанню уваги суспільства до виховання у них високих професійно-ділових і морально-етичних якостей, практичних умінь самостійно приймати рішення.

Оскільки постійний, неперервний розвиток засобів ІКТ не дозволяє використовувати отримані раз і назавжди знання, виникає необхідність у постійному поновленні отриманих знань, умінь та практичних навичок. Звідси формується основне завдання навчально-виховного процесу в індустріальному коледжі – підготовка фахівців, які будуть здатні до постійної та неперервної самоосвіти; вмітимуть на практиці застосовувати ті знання, уміння та навички, які були отримані в процесі навчання; творчо підходитимуть до вирішення професійних проблем і застосуванням засобів ІКТ.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Філософський, психологічний аспект діяльності аналізували такі науковці, як А. Н. Леонтьєв, В. П. Іванов, М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович та ін. У педагогічній літературі поняття готовності трактується неоднозначно такими дослідниками: В. В. Давидовим, Ш. А. Надірашвілі, А. А. Деркачем, Н. В. Кузьміною, Н. Є. Касаткіною, Х. М. Дмитерко-Карабиним, Л. С. Белих та ін.

Формулювання цілей статті... Метою даної статті є дослідження проблеми готовності ІТ-фахівців до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Вклад основного матеріалу... Згідно сучасної парадигми, діяльність освітньої галузі спрямована на розвиток особистості, на створення умов для її успішної соціалізації. Визначення поняття особистості, яке подано в педагогічному словнику, поєднує соціально значиме й індивідуальне: „Особистість – соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного. Особистість є суб'єктом пізнання й активного перетворення світу” [11, с.353]. У філософії особистість визначається як людина в сукупності своїх біологічних і соціальних характеристик. Відомий психолог А. Н. Леонтьєв розглядає особистість як суб'єкт життя і діяльності людини, яка перетворює себе та навколишнє середовище. Кожна людина, будучи особистістю, з однієї сторони є індивідуальною, з іншої – соціально типовою, тобто є носієм соціально значущих ознак і властивостей. Кожна людина втілює в собі певний соціальний тип, який, в свою чергу, визначається впливом суспільства. В інформаційному суспільстві, ознаки якого наявні та яскраво виражені у суспільствах розвинених країн, в тому числі України, готовність особистості до використання ІТ є однією з найважливіших умов її успішної професійної діяльності.

Філософсько-психологічний аспект діяльності розкрито в працях А. Н. Леонтьєва [6]. Дії розглядаються вченим як процеси, які підпорядковані усвідомлюваній потребі та поставленій меті.

Філософське обґрунтування того, що діяльність виникає, диференціюється та специфікується разом зі становленням людини як особистості, дає В. П. Іванов.

У відповідності до змісту завдань, які виконуватимуться суб'єктом діяльності, М.І. Дьяченко і Л.А. Кандибович визначають готовність до того, чи іншого виду діяльності як цілеспрямований і наперед визначений прояв особистості. Вони розглядають цей феномен з двох позицій: психічний стан (тимчасова, або ситуативна готовність) і характеристика особистості (довготривала або загальна) [12, с.16]. Тимчасова готовність – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у момент, наступний за тим, у якому спостерігається готовність. Довготривала готовність – це сукупність набутих установок, знань, навичок, вмінь, досвіду, якостей та мотивів діяльності.

Термін „професійна готовність” використовують для визначення довготривалої готовності особистості виконувати певні види діяльності, сукупність яких є соціально типовою для певної групи соціуму, об'єднаної належністю до певної професії. Перелік видів діяльності, готовність до виконання яких визначає професійну готовність, визначається профілем спеціальності.

Для значної частини спеціальностей важливою складовою професійної готовності є готовність використовувати ІКТ. Відповідно до вимог часу, в майбутніх ІТ-фахівців-випускників індустріального коледжу повинна бути сформована готовність до практичного використання ІКТ у процесі вирішення всього кола завдань, які виникатимуть у його майбутній професійній діяльності.

У зв'язку з цим необхідно чітко визначити поняття готовності ІТ-фахівців до професійної діяльності, тобто їх готовності до діяльності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. На сьогодні, у зв'язку зі співвіднесенням його з процесом формування особистості для різних галузей, зазначене поняття активно досліджується науковцями, що спонукає необхідність коригування вимог до організації навчально-виховного процесу та методики підготовки студентів індустріального коледжу.

Як видно з аналізу збірника наукових публікацій за редакцією Н. В. Кузьміної, готовність як потенційний стан особистості професійно підготовленого спеціаліста може досліджуватись і як теоретична проблема, так і з використанням практично орієнтованого підходу [10].

Вчені пропонують розрізняти наступні види готовності: готовність як загальне поняття; готовність до праці і готовність до діяльності; готовність до окремих видів діяльності.

Окрім того, розрізняють готовність практичну та готовність теоретичну, готовність психічну, психологічну, морально-етичну, інтелектуальну, психофізіологічну тощо. Загалом, поняття готовності в педагогічній літературі трактується дослідниками неоднозначно, так, наприклад, В.В.Давидов [3] розглядає готовність як певний стан особистості; Ш.А.Надірашвілі [8] – як ознаку установки особистості; А.А.Деркач [4] зазначає, що готовність – це якість особистості, у формуванні якої провідним є мотиваційний компонент.

При цьому виокремлюється кілька рівнів готовності: фізіологічний; психологічний; об'єктивний; суб'єктивний.

На нашу думку, зазначені рівні можуть вважатись не тільки рівнями готовності, але й видами (за ознакою виявлення на рівні особистості та її оточення), оскільки можливі ситуації, за яких, наприклад, рівень фізіологічної готовності досить високий, а психологічної – низький, внаслідок відсутності мотивації діяльності.

Російські психологи А. М. Матюшкін та А. А. Понукалін розглядають готовність як багаторівневе формоване та прогнозоване особистісне утворення, яке має певне призначення для цілеспрямованого розвитку особистості. Науковці підкреслюють взаємозв'язок готовності та позитивного відношення людини до діяльності, усвідомлення мотивів і потреб у певному її виді. Конкретними виявленнями готовності, в цьому випадку, виступають поведінкові характеристики особистості, її емоційні, вольові та інтелектуальні якості та стани. На наш погляд, таке визначення не в повній мірі враховує наявність властивостей особистості, які є необхідними для певного виду діяльності, саме тому воно не зовсім підходить для опису професійної готовності.

В свою чергу, Л. С. Белих відзначає, що готовність є основною умовою виконання будь-якої діяльності, причому зазначена умова знаходиться в прямій залежності від змісту завдань діяльності, їх складності, новизни, ситуації, а також від характеру самої діяльності [1]. Проте таким визначенням не враховується психологічна готовність особистості до професійної діяльності.

Проведений аналіз наукових досліджень психологічної готовності до різних видів професійної діяльності дозволив виявити головні особливості мотиваційної готовності фахівця. В цілому науковці приходять до спільного висновку, що її елементами є: позитивне ставлення; інтерес суб'єкта до своєї професії; потреба в певній професійній діяльності; мотивація; потреба в досягненнях і самовдосконаленні.

Найбільш вичерпним, на нашу думку, є визначення професійної готовності, сформульоване Х. М. Дмитерко-Карабин, яка вважає, що: „Головними функціями мотиваційної готовності є забезпечення стійкої професійної спрямованості особистості, прагнення до виконання фахової діяльності,

її спонукання, регулювання та спрямування. Ці функції реалізуються у двох видах мотиваційної готовності – довготривалому та короткотривалому. Перший з них базується на феноменах ціннісно-сислової, мотиваційної сфер і формується протягом тривалого періоду, перш за все, в умовах професійної підготовки. Короткотривала мотиваційна готовність виникає на базі довготривалої в результаті актуалізації професійно-мотиваційного потенціалу фахівця відповідно до безпосередніх наявних вимог, обставин та ситуацій самої діяльності” [5].

Існують й інші визначення готовності, зокрема Н. Є. Касаткіної, якою готовність розглядається і як потенційний стан особистості, який передуватиме виконанню певних усвідомлених дій у будь-якому процесі на когнітивному й емоційно-вольовому рівнях; і як інтеграційна якість особи, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операціонально-діяльнісний компоненти.

Важливим висновком, який можна зробити, базуючись на викладеному вище, є те, що *готовність є станом особистості, який можна формувати*. При забезпеченні спеціальних педагогічних умов, які реалізуються в навчально-виховному процесі, „готовність-стан” переходить в „готовність-якість” і навпаки, наявність „готовності-якості” є і передумовою виникнення „готовності-стану” в процесі професійної діяльності.

Психологічна готовність вказує на рівень розвитку особистості, який є достатнім для успішного освоєння відповідного виду професійної діяльності.

В цілому, аналіз літературних джерел вказує на те, що готовність до професійної діяльності включає: сформованість знань, умінь і навичок та наявність певного досвіду. Узагальнюючи погляди вчених можна зробити узагальнення, що *готовність до професійної діяльності є результатом розвитку особистості відповідно до певних професійних вимог, результатом професійної підготовки в навчальному закладі з урахуванням особистісних властивостей майбутнього фахівця*. Готовність до професійної діяльності є одночасно як результатом об'єктивних умов її формування, так і результатом суб'єктивного сприйняття діяльності особистістю.

Найближчим до поняття „готовність до професійної діяльності” є поняття „компетентність”, яке характеризує індивідуальний прояв відповідності вимогам професії. У сучасних працях під компетентністю розуміється поєднання психічних якостей або психічний стан, при якому людина діє самостійно і відповідально (дієва компетентність), володіє здібностями та умінням виконувати певні функції.

У вузькому розумінні компетентність трактують як володіння знаннями, що дозволяють висловлювати адекватне судження. Більш широко компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій. Згідно твердженням З. А. Рустанович-Варфоломеевої, компетентність є однією з восьми основних кар'єрних орієнтацій, яка пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі [13, с.501].

Компетентність різні автори розглядають у конкретному тлумаченні. Розглядаючи поняття „професіоналізм”, в першу чергу мають на увазі володіння людиною певними технологіями, прийомами діяльності та відповідними засобами. Компетентність же передбачає крім технологічної підготовки, наявність низки компонентів, що мають позапрофесійний або надбудовний характер, але абсолютно необхідні в тій чи іншій мірі кожному фахівцеві. Дослідження структури компетентності дозволяють виокремити її діяльнісну та комунікативну компоненти. Перша включає знання, уміння, навички, необхідні для здійснення діяльності, а друга – здатності до здійснення спілкування у межах суб'єкт-суб'єктної моделі взаємовідносин учасників виробничого процесу.

Дослідниця І. В. Болотнікова, розглядаючи психологічну сторону явища „професійна компетентність”, пов'язує його зі зрілістю особистості як суб'єкта професійної діяльності. Дослідниця вважає, що професіоналізм – це, перш за все, прагнення особистості запропонувати світу своє „Я” через „ділове поле” тієї чи іншої діяльності. Акмеологічний синтез особистісного та професійного відбувається в тому випадку, коли працівник у діяльності реалізує не тільки необхідне „суб'єкт-об'єктне” ставлення, але разом із тим відкрите „смиложиттєве” відношення до світу. Зміст професіоналізму людини розкривається в двох аспектах: мотиваційному (які мотиви спонукають, який сенс має в житті професійна діяльність, які цілі людина особисто намагається досягти, наскільки вона задоволена працею) та операційному (якими прийомами людина досягає поставленої цілі, які технології, знання, мисленнєві операції, здібності використовує як засоби) [2].

Таким чином, можна вважати за доцільне виокремлення у феномені „професійна готовність” компетентнісної, психологічної, фізіологічної та культурної компонент, кожна з яких, у свою чергу, є складним багатокомпонентним утворенням.

Ґрунтуючись на проведеному вище дослідженні, можна стверджувати, що серед професійно важливих якостей сучасного ІТ-фахівця одне з провідних місць займає його готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій у галузі своїх професійних інтересів, далі – ІТ-готовність. На сьогодні готовність особистості до використання ІКТ у професійній діяльності потребує наявності гнучкості мислення та швидкої адаптації до умов життя, які постійно змінюються, і навпаки, здатність

до адаптації, лабільність психіки тощо часто пов'язана з наявністю в особистості готовності до використання ІКТ.

Вважалося, що готовність випускника ВНЗ до використання ІКТ у майбутній професійній діяльності формується на основі його комп'ютерної грамотності. Академік А. П. Єршов свого часу проголошував перехід від комп'ютерної грамотності до інформаційної культури суспільства. Остання, на його думку, повинна стати важливою частиною загальної культури. Головний сенс цієї ідеї полягав у необхідності паралельного або такого, що навіть випереджає розвиток комп'ютерної грамотності, формування інформаційної культури, глибокого розуміння особистістю своїх інформаційних потреб. Поняття комп'ютерної грамотності зазнало з часом істотних змін, комп'ютерна грамотність визначалась як уміння алгоритмізувати та програмувати прикладні завдання. У 80-х роках проводились курси для вчителів, викладачів ВНЗ, працівників різних спеціальностей, основною метою яких було формування у слухачів навичок програмування якою-небудь алгоритмічною мовою, зазвичай використовувалися поширені на той час мови програмування FORTRAN і БЕЙСИК. З появою персональних комп'ютерів і широкого спектру програмного забезпечення, їх впровадженням в галузі діяльності людини, у більшості користувачів зникла необхідність програмування.

На сьогодні поняття комп'ютерної грамотності змінилося – до нього почали відноситися ті знання та уміння, які затребувані в професійній діяльності фахівців різного профілю, вміння користуватися пакетами прикладних програм тощо. Уміння програмувати перестало бути обов'язковою складовою мінімуму знань і умінь, пов'язаних з поняттям комп'ютерної грамотності. З плином часу з удосконаленням комп'ютерної техніки та програмного забезпечення уточнюється поняття комп'ютерної грамотності. Порівняно недавно воно не передбачало вміння працювати в мережі Інтернет, в останні роки – це неодмінний компонент комп'ютерної грамотності.

При формуванні поняття комп'ютерної грамотності іноді виокремлюють виділяють „автономний” підхід (який дозволяє зрозуміти, як використовувати комп'ютер) та „ідеологічний” підхід (в яких ситуаціях і де його можна використовувати). При цьому „автономний” підхід включає наступні знання та уміння студентів: знання пристроїв комп'ютера і розуміння принципів його функціонування; оволодіння комп'ютерною термінологією; сформованість технічних навичок роботи на комп'ютері; уміння користуватися текстовими, графічними редакторами, електронними таблицями, базами даних; уміння використовувати засоби комп'ютерних комунікацій і працювати в інтерактивному режимі; уміння працювати з гіпертекстами; уміння вести ділове листування в комп'ютерних мережах. „Ідеологічний” підхід забезпечує студентів знанням необхідного програмного забезпечення і умінням ним користуватися, умінням працювати з інформаційними ресурсами з метою професійних і культурних інформаційних потреб.

За Н. Г. Ничкало, комп'ютерна грамотність – це здатність використовувати електронно-процесорну техніку з метою зберігання, обробки й використання інформації. Комп'ютерна грамотність містить три основні компоненти:

- знання теоретичних засад і розуміння принципів дії комп'ютерної техніки;
- володіння мовами програмування;
- сформованість операціональних навичок та вмінь кодувати, вводити й обробляти дані [9, с.258].

За американським спеціалістом Д. Норманом, розрізняють такі рівні комп'ютерної грамотності:

– ознайомлення з основними поняттями (алгоритм, програма, архітектура електронно-обчислювальних машин, їх мережа тощо і принципами їх застосування);

- вміння застосовувати ЕОМ;
- вміння програмувати;
- розробка загальних принципів і методів програмування.

У дійсності таке розуміння поняття „комп'ютерна грамотність” сьогодні практично вийшло з ужитку, оскільки для фахівця певної галузі, не пов'язаного зі створенням програмного забезпечення, перестало бути необхідністю знання мов програмування, оскільки в більшості випадків фахівці використовують спеціалізоване, проблемно-орієнтоване програмне забезпечення.

Враховуючи проаналізовані визначення комп'ютерної грамотності та сучасний стан розробки спеціалізованого програмного забезпечення, підвищення вимог до знань і умінь *ІТ-фахівців, під комп'ютерною грамотністю* пропонуємо розуміти.

1. *Уміння працювати з інформацією:*

- визначати можливі джерела інформації і стратегію її пошуку, отримувати її;
- використовувати ресурси Інтернет;
- аналізувати отриману інформацію, використовуючи різного роду схеми, таблиці тощо для фіксації і подання результатів;
- оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, достатності для вирішення професійного завдання;



- поповнювати власний банк знань за рахунок особисто значущої інформації, необхідної для професійної діяльності;
- створювати свої джерела і банки інформації, використовувати сучасні технології при роботі з інформацією.

2. *Навички роботи на комп'ютері:*

- навички роботи з операційною системою;
- навички архівації даних і захисту інформації від комп'ютерних вірусів;
- навички роботи з пакетами прикладних програм, тобто текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями, СУБД тощо.

3. *Уміння використовувати сучасні комп'ютерні технології в професійній діяльності:*

- створювати необхідну документацію з використанням комп'ютера;
- моделювати процеси, пов'язані з конкретною професійною діяльністю;
- чітко визначати мету та етапи рішення поставленої професійної задачі, тобто вміння алгоритмізувати завдання, створювати орієнтовну основу діяльності;
- вільно орієнтуватися в сучасному програмному забезпеченні та використовувати його для вирішення конкретного професійного завдання.

Отже, під готовністю студентів до використання ІТ в майбутній професійній діяльності ми розуміємо *стійку структурно-функціональну систему інтеграційних якостей особистості, що забезпечує ефективну реалізацію функцій професійної діяльності на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.*

*Структурними компонентами* готовності студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в майбутній професійній діяльності можна вважати:

- *професійно-діяльнісний* або операціонально-технологічний (комп'ютерна грамотність: результат оволодіння знаннями, вміннями і навиками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, необхідними для успішної професійної діяльності; оволодіння навиками самоосвіти в області інформаційно-комунікаційних технологій на основі алгоритмічного способу діяльності);
- *професійно-особистий* (мотиваційно-ціннісне або особисто-значуще відношення до використання інформаційно-комунікаційних технологій);
- *інформаційно-змістовий* (інформаційна культура: уміння орієнтуватися в сучасному програмному забезпеченні, уміння працювати з інформацією і уміння використовувати сучасні комп'ютерні технології в області професійної діяльності).

*Висновки...* Готовність випускника індустріального коледжу до використання ІТ визначається як потенційний стан особистості, сформований у неї мотивацією до використання ІТ як до природного та необхідного засобу вирішення багатьох професійних і побутових проблем, і рівнем його інформаційної культури, сформованої на основі комп'ютерної грамотності, наявності здатності до подальшої самоосвіти в галузі ІТ для успішної професійної діяльності.

Готовність випускників до використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній діяльності є якісним показником результативності освіти. У наукових дослідженнях Т. Лопухової під якісними показниками розуміється сукупність властивостей і характеристик, що визначають готовність фахівців до ефективної професійної діяльності, яка включає крім оволодіння професійними вміннями і навиками, уміння використовувати отримані знання при вирішенні професійних завдань, здібність до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу [7].

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Белых С. Л. Управление исследовательской активностью ученика : [метод. пособ. для педагогов средних школ, гимназий, лицеев] / С. Л. Белых ; коммент. А. С. Саввичева ; под ред. А. С. Обухова. – М. : Журнал „Исследовательская работа школьников”, 2007. – 56 с.
2. Болотнікова І. В. Професіоналізм та професійна компетентність як складові психічної зрілості особистості / І. В. Болотніков // Психологічні науки / 10. Психологія праці Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України [Електронний ресурс] 04/07/09 21.22. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/7\\_NND\\_2009/Psihologia/42691.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Psihologia/42691.doc.htm).
3. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов // Библиотека развивающего обучения. – Томск : Пеленг, 1992. – Вып. 6. – 112 с.
4. Деркач А. А. Акмеологические стратегии развития : [моногр.] / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 2006. – 184 с.
5. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Х. М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
6. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : [учеб. пособие для вузов по спец. „Психология”] / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2000. – 509 с.
7. Лопухова Т. Диагноз качества подготовки специалиста / Т. Лопухова // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 30.

8. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974. – 131 с.
9. Ничкало Н. Г. Педагогічна книга майстра виробничого навчання / Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
10. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л. : ЛГУ, 1972. – 182 с.
11. Педагогічний словник / [за ред. Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
12. Психология высшей школы / Дьяченко М. И., Кандилович Л. А. – Минск : Изд-во Б.Г.У., 1981. – 383 с.
13. Рустанович-Варфоломеева З. А. Кар'єрні орієнтації та можливість самореалізації студентської молоді / З. А. Рустанович-Варфоломеева // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка в 3-х томах. – Т. 3 / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – С. 198–506.

**Анотація**

**Т.Н.Мозолюк**

**Готовность ИТ-специалистов к использованию информационно коммуникационных технологий в профессиональной деятельности как составляющая профессиональной готовности**

*В статье исследуется проблема готовности ИТ-специалистов к использованию информационно коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и анализируется современное понимание компьютерной грамотности.*

**Ключевые слова:** ИТ-специалист, информационно коммуникационные технологии, профессиональная деятельность, готовность, компетентность, компьютерная грамотность.

**Summary**

**T.M.Mozoliuk**

**Readiness of IT-Specialists to the Use Informative Communication Technologies in Professional Activity as a Component of Professional Readiness**

*The problem of readiness of IT-specialists to the use informative communication technologies in professional activity is studied in the article and the modern understanding of computer literacy is analysed.*

**Key words:** IT-specialist, informative communication technologies, professional activity, readiness, competence, computer literacy.

Дата надходження статті:

„15” вересня 2010 р.

УДК 378.12+371.134-057.212(045)

**Л.М.МОТОЗЮК,**

*кандидат психологічних наук*

*(м.Хмельницький)*

**Інтенсифікація діяльності викладацького складу вищих навчальних закладів щодо формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти**

*Автор статті розкриває окремі аспекти професійного формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти у навчальному процесі вищих навчальних закладів. Розглянуто основні навчальні предмети, при викладанні яких педагоги повинні створювати максимально сприятливі умови для формування управлінських вмінь та навичок у майбутніх керівників освітніх закладів через комунікативний компонент.*

**Ключові слова:** менеджери освіти, формування комунікативної компетентності, інтенсифікація діяльності викладацького складу.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Основним завданням освіти є забезпечення конкурентоспроможності людини на ринку праці. Метою професійної підготовки є всебічна проблема розвитку молоді людини як особистості, що стає загальнонаціональним пріоритетом у більшості країн світу. Завдання вищого навчального закладу – не тільки надання систематизованих знань, формування вмінь і навичок, поглядів, а й твердих гуманістичних переконань, загальнолюдських моральних цінностей, аналітичного мислення, почуття відповідальності.

Безперечно, для того, щоб студент міг володіти широким діапазоном знань, необхідний відповідний рівень професійного спілкування та формування комунікативних умінь і навичок, сприяння становленню ефективного стилю спілкування, його відповідності вимогам професійної діяльності.

Наукові дослідження з психології свідчать, що професійно значущі якості керівника формуються на основі рис лідерства, які до певної міри є спадковими. Лідерські якості визначаються не тільки схильністю особистості до управлінської діяльності, а й типологічними особливостями темпераменту лідера, такими особливими рисами як вміння спілкуватись, фіксувати свою увагу й керувати власною поведінкою на основі процесів саморегуляції та самоконтролю. Однак реалізація лідерських якостей на практиці неможлива без попередньої підготовки.

Науковці [1; 2; 6-8] виокремлюють кілька основних причин, котрі пояснюють виникнення труднощів у роботі менеджерів освіти, а саме: обмануті очікування (невідповідність реальності з очікуваннями молодого керівника), соціально-психологічна глухота, несформована професійна самосвідомість,

нерозвинуті організаторські та комунікативні здібності, пасивність, ігнорування реальних критеріїв оцінки, конфліктність. Детальне вивчення вказаних причин свідчить про те, що вони можуть мати як суб'єктивний характер, так і об'єктивний. Серед причин, які мають суб'єктивний характер, серйозною перешкодою на шляху до успішної, ефективної управлінської діяльності молодого керівника можуть стати його психоіндивідуальні особливості, зокрема несформована комунікативна компетентність. Таким чином, сьогодні важливою складовою професійної підготовки менеджера освіти є формування комунікативної компетентності.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Психологічне забезпечення управлінської діяльності сучасного керівника сформувалось на базі психологічних, соціальних та педагогічних положень, які висунули і розвинули у своїх працях Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодальов, Л.С. Виготський, Є.А. Клімов, А.Н. Леонтьєв, С.Д. Максименко, А.К. Маркова, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн, В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, Н.В. Кузьміна, А.І. Китов, Б.Я. Шведін та інших. Серед найновіших вітчизняних досліджень особливо виділяються роботи Н.Л. Коломінського, який визначив групи якостей, які необхідні успішним керівникам для ефективного виконання управлінських функцій; Т.В. Скрипаченка, який розглядав процес утворення іміджу керівника на основі системи індивідуально-психологічних та соціальних елементів; О.Д. Сафіна, який досліджував особливості управлінського спілкування успішного керівника.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розкрити зміст інтенсифікації діяльності викладацького складу у навчальному процесі ВНЗ щодо формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

*Вклад основного матеріалу...* Практика свідчить, що базовий розвиток управлінських якостей майбутніх керівників відбувається у процесі навчальних занять. Однак цей процес в залежності від основних видів занять, має свою специфіку. Підготовка майбутніх керівників – це поетапний процес розвитку свідомості і професійної компетентності, корекції, компенсації психологічних ресурсів для успішного формування конкретних професійних рис управлінця. Однією з важливих є комунікативна компетентність. Адже керівник – майстер комунікації, він постійно працює з людьми, веде публічні діалоги, його особистість забарвлює собою спілкування, комунікацію.

Комунікативна компетентність – це важлива риса особистості управлінця, яка допомагає йому встановлювати і підтримувати емоційні контакти з будь-якими учасниками спілкування, проявляти доброзичливість, ввічливість по відношенню до людей, вміти слухати [7, с.6], вміти в конфліктних ситуаціях проводити адекватну стратегію комунікативної поведінки, здатність до співробітництва, досягнення компромісів, угод, почуття гумору, вміти знаходити спільну мову з різними людьми.

Інтенсифікація діяльності викладацького складу вищих навчальних закладів, що займаються підготовкою керівників установ та організацій в сфері освіти та виробничого навчання, щодо розвитку комунікативної компетентності у студентів сприяє формуванню високого рівня управлінських якостей.

Важливими предметами в процесі підготовки менеджерів освіти є: психологія управління, менеджмент, основи конфліктології та ін. Саме на цих заняттях викладачі повинні створювати максимально сприятливі умови для формування управлінських вмінь та навичок у майбутніх керівників через комунікативний компонент. Це накладає на них велику відповідальність як за зміст і результати власної педагогічної діяльності, так і за поведінку та результати навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Здатність викладача організувати спілкування є підґрунтям продуктивної діяльності слухача магістратури. Тому педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від викладача спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків „викладач-студент”.

Як різновид комунікативної діяльності педагогічне спілкування виявляється під час пізнання викладачем студентів, в організації безпосереднього впливу на них, в управлінні власною поведінкою, організації процесу взаємовідносин. Повноцінне педагогічне спілкування є не лише багатограним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставлення реалізує комунікативний бік спілкування, пізнання особистості і самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний. Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає змогу викладачу організувати взаємодію на заняттях і поза ними як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагати кожному слухачу магістратури гідно самоутверджуватися та розвиватись. Для того, щоб студент став активним співучасником комунікативного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності викладача та студента, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

З психологічної точки зору педагогічна діяльність викладача є складною системою взаємодії суб'єкта

з об'єктом, в процесі якої формується і втілюється в об'єкті психічний образ та реалізуються відносини суб'єкта. Зазначимо, що педагог як суб'єкт навчання повинен формувати у студентів мотивацію навчально-пізнавальної діяльності та самовдосконалення. Викладачі працюють з майбутніми фахівцями, яким належить здійснювати управлінські функції в умовах педагогічної діяльності. Відповідно викладачі вищих навчальних закладів повинні під час навчального процесу створювати такі умови, які були б наближені до реальних, щоб в процесі навчання студенти практично проходили ситуації, які відбуваються в реальних умовах. З цією метою на заняттях потрібно відтворювати зовнішню картину ймовірних дій, наприклад, конфлікт з порушниками трудової дисципліни та надавати можливість кожному студенту здійснювати керівництво підлеглими. При цьому потрібно широко застосовувати різні засоби імітації. Крім цього вважаємо, що перспективними та ефективними є комп'ютерні засоби моделювання умов роботи керівника навчального закладу.

Зважаючи на результати досліджень науковців [1; 2; 3; 8], викладачам під час моделювання потрібно дотримуватися таких правил:

- поступовість – вносити елементи, що ускладнюють діяльність, тільки після опанування порядку дій в нормальних умовах;
- відповідність прийомів і засобів моделювання змісту заняття;
- несподіваність – моделювати елементи ситуації у випадковому порядку, несподівано для студентів;
- конкретність – намагатися моделювати такі ситуації, які найчастіше можуть виникати під час майбутньої діяльності.

З психологічної точки зору дуже важливо дотримуватися такого правила, як спрямованість на результат. Це означає, що у результаті моделювання певної реальності більшість студентів має отримати позитивний результат подолання труднощів, що можуть виникати під час управлінської діяльності.

Формуванню комунікативних компетентностей майбутніх управлінців може сприяти включення викладачами в опрацювання навчальних завдань елементів реальних ситуацій, коли потрібно приймати рішення і обґрунтувати його перед колегами. Для цього необхідно, щоб на заняттях створювались проблемні ситуації, завдання відпрацьовувались у певних умовах, у скороченому режимі часу з певними психологічними навантаженнями.

У практиці управлінської діяльності іноді має місце недооцінка зворотного зв'язку і надмірне захоплення односторонньою комунікацією, коли зверху до низу надходять численні накази, розпорядження, вимоги тощо. При наявності зворотного зв'язку у комунікативному процесі відправник і одержувач міняються комунікаційними ролями. Тобто, відбувається ефективний обмін інформацією (зворотний зв'язок необхідний, щоб мати уявлення, якою мірою повідомлення було сприйняте і зрозуміле). Керівник не має підстави думати, що все сказане ним або написане буде сприйняте точно так, як він задумав. Тому, якщо зворотний зв'язок заблокований, керівник врешті-решт виявляється заблокованим або дезінформованим. Зворотний зв'язок помітно підвищує шанси на ефективний обмін інформацією, дозволяє обом сторонам позбавитися непорозумінь. На думку психологів, у багатьох ситуаціях найбільш ефективним є безпосередній усний контакт, за допомогою якого можна передавати усі деталі, уточнити незрозумілі питання і цим виключити неправильне розуміння завдання тощо. Якщо людина може задавати запитання, то, на думку американських дослідників, ймовірність того, що вона правильно зрозуміла повідомлення, збільшується на 20%, а якщо вона може висловлювати зауваження, то її розуміння підвищується ще на 15%.

Тому викладачі повинні створювати умови, за яких слухачі магістратури у процесі навчання зможуть вправлятися у передачі зворотного зв'язку, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації. Також майбутні менеджери освіти мають засвоїти певні правила успішного здійснення вертикальних комунікацій: правильний, ввічливий стиль мови; достатня гласність, що перешкоджає виникненню домислів, пліток; недопущення дріб'язкової опіки над підлеглими; недопущення передачі інструкцій, вказівок від вищестоящего керівника безпосередньо до останнього адресата, що спричиняє втрату відповідальності, порушення встановленої ієрархії.

Загалом, викладачі повинні пам'ятати, що специфіка діяльності управлінця навчального закладу вимагає в першу чергу, самостійності, ініціативності, рішучості та цілеспрямованості. Для формування таких якостей потрібна кропітка, системна робота викладачів на кожному занятті.

На своїх заняттях викладачам слід звертати увагу не тільки на процес засвоєння студентами навчального матеріалу, а й дотримання ними форми одягу, правил поведінки, володіння емоційно-вольовою сферою. Обов'язково потрібно розвивати компоненти звукової культури мовлення студентів. Перш за все, це стосується інтонації, що відображає сукупність звукових засобів, які фонетично організують мовлення, встановлюють смислове відношення між частинами фрази, дозволяють виражати різні почуття [9, с.58].

Враховуючи, що інтонація включає мелодіку, ритм, темп, тембр і логічний наголос, викладачі повинні навчати студентів навичкам:

- підвищення і пониження голосу для вираження думки, ствердження, віддання наказу,

запитання, окрику;

- рівномірного розподілення наголошених і ненаголошених складів різних за довжиною та силою голосу;
- регулювання швидкості вимовляння;
- зміни висоти тону і сили голосу;
- смислового виділення слів шляхом підсилення голосу разом зі збільшенням довжини вимовляння.

Зазначимо, що розвиток компонентів звукової культури мовлення студентів потрібно проводити на усіх заняттях без виключення.

Загалом викладацький склад повинен сприяти самостійному формуванню у студентів навичок вільного і правильного викладання своїх думок, самоконтролю і адекватної самооцінки свого мовлення, позбавленню слів-паразитів та розширенню словникового запасу. З цією метою обов'язковим елементом семінарських та практичних занять має бути підготовка доповіді з проблемних питань та її обговорення. Для успішного виступу з доповіддю студентів слід ознайомити з критеріями та показниками, які впливають на успішність усного виступу. Дослідники вказують, що такими критеріями є: зміст усного виступу, методика викладу матеріалу, мова і стиль викладу змісту усного виступу, а також техніка мовлення.

Важливо у процесі занять з дисципліни „Конфліктологія” навчити студента проявляти якості лідера, необхідні для ефективної реалізації управлінських функцій та управлінських рішень. Враховуючи думку О.Д.Сафіна [2, с.54], який досліджував особливості управлінського спілкування успішного керівника, до таких якостей потрібно відносити уміння:

- орієнтуватися в конфліктних ситуаціях і правильно їх розв'язувати;
- приймати швидкі та правильні рішення в невизначених ситуаціях;
- розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу серед підлеглих, надавати їм необхідні повноваження, оперативно приймати організаційні рішення;
- критично оцінювати ймовірні наслідки своїх рішень.

Студенти повинні засвоїти, що керівник навчального закладу має звертати серйозну увагу на моральний аспект розробки, прийняття і реалізації рішення. Як приклад можна навести модель поведінки керівника для забезпечення реалізації рішення, розроблену „Чейз Манхеттен Бенк” (США) [5, с.367]: 1. Гуманні стосунки з працівниками мають бути розвиненими на 100%. 2. Дружнє ставлення до співробітників не повинно переходити в панібратство. 3. Прагнення подобатись людям і самоствердження керівника через досягнення конкретних результатів має бути у співвідношенні 30%:70%. 4. Не використовувати працівників в особистих цілях, а допомагати їм у розв'язанні їхніх проблем, сприяючи тим самим досягненню власних цілей. 5. Ефективний управлінець лише на 20% залежить від зовнішніх впливів, а на 80% – керує ситуацією. 6. Використовувати для цього адміністративну владу вкрай небажано. 7. Прагнення за будь-яку ціну виконати завдання, аж до звільнення працівників, призводить до небезпечних наслідків. 8. Незадоволеність результатами роботи працівників не повинна бути помітною, краще цього не показувати.

При прийнятті рішень керівник має враховувати фактори, які впливають на цей процес. Ними є: особисті якості керівника, його поведінка, середовище прийняття рішень, інформаційні обмеження, взаємозалежність рішень, очікування можливих негативних наслідків, можливість застосування сучасних технічних засобів, наявність ефективних комунікацій, відповідність структури управління цілям та місії організації.

Формування перелічених умінь у студентів можливе за умови оволодіння ними навичками та прийомами правильного міжособистісного та внутрішньогрупового спілкування.

Особливо це важливо для управлінця-керівника педагогічного колективу, якому у вирішенні професійних і управлінських завдань недостатньо спиратися тільки на здоровий глузд, досвід і традиції.

Найважливішою умовою, яка забезпечує ефективне управлінське спілкування управлінця з підлеглими, безумовно, є слідування нормам взаємовідносин, закладених у статутах. Проте, як свідчить практика, статuti не можуть пояснити всі відтінки ситуації спілкування, що виникають у житті педагогічного колективу. Тому серйозна увага викладачами повинна приділятися вивченню з студентами психологічних умов, які поліпшують управлінське спілкування.

Для успішної передачі розпорядження майбутніх управлінців слід навчити:

- твердо висловлювати основну думку;
- уміти пояснити сказане, визначити та перевизначити вживані слова, наділяючи їх іншим змістом;
- спокійно сприйняти будь-яку реакцію, бути готовим до того, що вас зрозуміли не зовсім правильно або зовсім неправильно.

Для того, щоб організувати ефективне сприймання інформації в процесі проведення службового діалогу, необхідно: 1. Звертати увагу на підтекст висловленого, на прихований зміст. 2. Намагатися

запам'ятати повніше та точніше фактичний зміст того, про що говорить підлеглий. 3. Звертати увагу на те, що витікає із змісту висловленого та звертати на це увагу співрозмовника. 4. Стримуватися від роздратування, коли висловлюється інша точка зору.

Практика свідчить, що для реалізації стратегії управлінського переконливого впливу майбутнього управлінця потрібно навчати вмінням: проводити діагностику вихідних позицій підлеглого стосовно вимог; конструювати нові особистісні позиції підлеглого, що виражають прийняття вимоги. Використання переконливого управлінського впливу сприяє подоланню застарілих стереотипів у підлеглих, зміцненню взаємовідносин між керівником і підлеглими, згуртуванню педагогічного колективу [7, с.12].

Майбутнім управлінцям важливо знати, що ефективність їх управлінської діяльності суттєво залежить від уміння реалізовувати оптимальні стилі професійного спілкування. Вивчаючи індивідуальний стиль професійного спілкування майбутнього керівника, дослідники виділяють такі стилі спілкування:

- домінантний – висока вимогливість, суворість, жорсткість, принциповість, директивність. Керівники, яким властивий цей стиль спілкування, здатні активно впливати на поведінку підлеглих, контролювати їх дії, перевіряти, спрямовувати, давати чіткі рекомендації.

- статусно-рольовий – характерні такі особливості, як чітке дотримання статусної субординації, серйозність, офіційність, особистісна закритість, відокремленість від підлеглих.

- агресивний – характеризується надмірною критичністю, холодністю спілкування з підлеглими та проявами ворожості у ставленні до них. Їх спілкування характеризується негативним ставленням до підлеглих, яке проявляється у наказному тоні, погрозах, іронічних зауваженнях, частому застосуванні покарань, надмірній суворості, різких, сердитих висловлюваннях. Поєднання в їх спілкуванні таких особливостей призводить до виникнення конфліктів і конфронтації з підлеглими.

- особистісно-відкритий – передбачає спілкування керівника з підлеглими на рівних, навіть не уникаючи розмов на особисті теми. Такий стиль може призвести до фамільярного панібратського ставлення підлеглого до керівника.

- м'який – характеризується такими особливостями, як поступливість, надмірна м'якість, терпимість, делікатність, тактовність, скромність.

- доброзичливий – характеризується такими особливостями, як чуйність, доброта, ввічливість, розуміння підлеглих. Для таких керівників характерним є високий рівень емпатії [1; 4; 6].

Результати досліджень [1-9] свідчать про те, що успіх діяльності молодого керівника, вміння його протистояти різноманітним труднощам залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь і мотивації. Слід зазначити, що знання і вміння можуть засвоюватися майбутнім управлінцем наполегливою працею при відсутності здібностей у цій сфері. Майбутній керівник здатний компенсувати брак управлінських здібностей, опираючись на сильні сторони своєї особистості завжди у своїй діяльності досягне успіху. Компенсація може здійснюватися через отримання знань і умінь, або ж через формування типового стилю діяльності. Проте, якщо у студента немає здібностей та мотивації до управлінської діяльності, йому слід змінити вид діяльності, хоча б для того, щоб не мучитися самому і не мучити майбутніх підлеглих. Адже моральні страждання не будуть сприяти продуктивній діяльності ні окремої особистості, ні колективу загалом. Керівник повинен володіти сукупністю якостей і властивостей, які потрібні для успішної управлінської діяльності. Підлеглі цінують керівника як привабливу особистість, тонкого психолога, здатного з професійною компетентністю вирішувати поставлені завдання.

У процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти викладацькому складу необхідно навчати студентів адекватно визначати особистісні психічні стани, свій вклад у виникнення непорозумінь в процесі міжособистісного спілкування з іншими людьми, виявляти інфантильні джерела стереотипних деструктивних тенденцій поведінки, які є непродуктивними для оптимального професійного спілкування. Майбутні керівники освітніх закладів повинні глибоко засвоїти, що ефективність управлінських рішень забезпечується не лише технологічним підходом до їх розробки й реалізації, але у великій мірі залежить від моральних та особистих якостей керівника. Тому при підготовці до управлінської діяльності є важливим формування деяких індивідуально-психологічних особливостей (зокрема, комунікативної компетентності), які відображають готовність до успішної управлінської діяльності.

*Висновки...* Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що інтенсифікація діяльності викладацького складу щодо формування комунікативних компетентностей у майбутніх керівників передбачає посилення ролі викладача як суб'єкта навчання, виховання, розвитку та самовдосконалення студентів. Важливу роль у формуванні комунікативної компетентності майбутніх менеджерів освіти відіграє педагогічне спілкування, яке вимагає від викладача спеціальної підготовки, зокрема: педагогічної мудрості в організації взаємин з студентами; уміння оперативно й правильно орієнтуватися у мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям студента; чутливість та уміння

підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; високої культури, яка засвідчує вміння викладача реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі підготовки майбутніх управлінців. При цьому головна увага повинна акцентуватися на формуванні у студентів індивідуально-психологічних особливостей, які відображають їх готовність до успішного виконання ролі управлінця навчального закладу.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
2. Сафін О. Д. Психологія управлінської діяльності командира / О. Д. Сафін. – Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1997. – 149 с.
3. Скрипаченко Т. В. Соціально-психологічний імідж сучасного керівника : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія” / Т. В. Скрипаченко. – К., 2001. – 18 с.
4. Тихончук А. О. Еволюція сучасного керівника на шляху до професіоналізму і його критерії / А. О. Тихончук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – 2000. – Т. 2, ч. 6., С. 45–48.
5. Третьяченко В. В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка / В. В. Третьяченко. – К. : Стило, 1997. – 585 с.
6. Урбанович А. А. Психологія управління : учеб. пособ. / А. А. Урбанович. – Минск : Харвест, 2001. – 640 с.
7. Шкурко Я. І. Вплив комунікативних особливостей жінки-керівника закладу освіти на ефективність її управлінської діяльності : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія” / Я. І. Шкурко. – К., 2000. – 18 с.
8. Юркевич Г. Й. Психологічні механізми розвитку особистості менеджера в системі управління / Г. Й. Юркевич // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во „Плай” Прикарпатського університету, 1996. – Вип. I, ч. I. – С. 56–62.

**Анотація**

**Л.Н.Мотозюк**

**Интенсификация деятельности преподавательского состава высших учебных заведений относительно формирования коммуникативной компетентности будущих менеджеров образования**

Автор статьи раскрывает отдельные аспекты профессионального формирования коммуникативной компетентности менеджеров образования в обучающем процессе высших учебных заведений. Рассмотрены основные обучающие предметы, при преподавании которых педагоги должны создавать максимально благоприятные условия для формирования управленческих умений та навыков у будущих руководителей образовательных заведений через коммуникативный компонент.

**Ключевые слова:** менеджер образования, формирование коммуникативной компетентности, интенсификация деятельности преподавательского состава.

**Summary**

**L.M.Motoziuk**

**Intensification of Work of the Teaching Staff of Higher Educational Institutions as for the Formation of Communicative Competence of the Future Managers of Education**

The author of the article reveals some aspects of professional formation of communicative competence of managers in education in educational process of higher educational institutions. Basic subjects which demand as much as possible conditions for formation managerial skills and abilities created by the teachers, through the communicative component are considered.

**Key words:** manager of education, formation of communicative competence, intensification of work of teaching staff.

Дата надходження статті:

„7” травня 2010 р.

УДК 371.133:81'243:004.738.5(045)

**Я.В.НАГОРНИЙ,**

викладач

(м.Хмельницький)

**Використання Інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови як фактор оптимізації навчання**

В статті зроблена спроба виявити роль та місце Інтернет-ресурсів на уроках іноземних мов у вищих навчальних закладах. Доведено, що використання Інтернет-ресурсів отримує найбільшу ефективність за умови їх поєднання з традиційними засобами навчання.

**Ключові слова:** Інтернет-ресурси, іноземна мова, комунікативний підхід до вивчення іноземних мов.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Інтернет відноситься до тих технічних засобів навчання іноземним мовам, який не був розроблений для цієї мети. Проте саме Інтернет, який реалізує міжнародне, багатонаціональне, крос-культурне спілкування, спроможний забезпечити комунікативний підхід до навчання іноземної мови, що означає навчання спілкуванню і формування спроможності до міжкультурної взаємодії.

Відтак все частіше у викладачів виникає необхідність використання Інтернету на уроці іноземної мови для створення моделі реального спілкування. На уроках з іноземної мови при роботі з Інтернетом можна зокрема використовувати електронну пошту (e-mail); відеоконференції; довідкові каталоги; пошукові системи; розмови у мережі (Chat) тощо.

Не слід забувати, що використовувати мережу Інтернет слід поряд з традиційними засобами навчання, інтегруючи його в навчальний процес.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проведений аналіз наукової літератури [1–4], присвяченої проблемам використання Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови, показав, що ця проблема є дуже актуальною, проте залишається поки що не достатньо розробленою.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є виявлення ролі та місця використання Інтернет-ресурсів на уроках іноземних мов у вищих навчальних закладах.

*Виклад основного матеріалу...* В наш час пріоритет надається комунікативності, аутентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті. Такі принципи роблять можливим розвиток міжкультурної компетенції як компонента комунікативної здатності.

Отже, розглядаючи питання щодо використання Інтернет-ресурсів у навчанні іноземних мов, можна виділити такі позитивні моменти його впровадження:

- мотивує навчання;
- дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід;
- сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя;
- підвищує проінформованість щодо інших мов та культур;
- завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищує мовну компетенцію;
- забезпечує сучасним матеріалом, що відповідає інтересам і потребам студентів;
- пропонує автентичний і актуальний матеріал [5, с. 115-118].

Як і раніше, іноземна мова вивчається через розумне поєднання 4-х видів мовленнєвої діяльності, тобто через говоріння, аудіювання, читання, письмо. Традиційне використання різних видів навчальної діяльності полегшується, коли викладач використовує не тільки перевірені методики, а й нові автентичні матеріали з Інтернету. Основним при роботі з Інтернетом є розуміння, передача і вираження змісту, а **граматичні**, лексичні, **фонетичні**, орфографічні навички лише слугують такій цілі.

Отже, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес (при умові відповідної дидактичної інтерпретації), більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань на уроці:

- формувати навички та уміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного рівня складності;
- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів Інтернет, мультимедійних засобів також відповідно підготовлених викладачем;
- удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення представлених викладачем або студентом матеріалів мережі;
- удосконалювати вміння письмового мовлення, створюючи у письмовій формі відповіді партнерам, приймаючи участь у підготовці рефератів, творів тощо;
- поповнювати свій словниковий запас як активний, так і пасивний лексику сучасної іноземної мови;
- розвивати **граматичні**, **фонетичні**, орфографічні навички;
- ознайомлюватись із лінгвокраїнознавчою інформацією, що включає в себе мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни, мова якої вивчається;
- формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності студентів на уроці на основі систематичного використання „живих” матеріалів.

Робота з матеріалами з Інтернету дозволяє засвоювати мовний матеріал, а також формувати різні види мовленнєвої діяльності комплексно.

Користуючись сайтом Gala University, наведемо приклади деяких вправ, які можуть бути використаними на різних етапах роботи.

**Вправа 1.** Read and express your ideas according to the following.

*The opposite of love is not hate, it's indifference.*

*The opposite of art is not ugliness, it's indifference.*

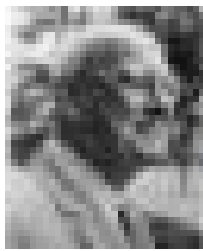
*The opposite of faith is not heresy, it's indifference.*

*And the opposite of life is not death, it's indifference.*

*And what is the opposite of being indifferent !!!!!*



**Вправа 2.** Do you agree with the words of the famous English-American novelist and humorist Sir Pelham Grenville Wodehouse, motivate your answer.



Success comes in puff-blowing the sudden acquisition of wealth. It is not to be envied and despises the creature.

Pelham Grenville Wodehouse (1884-1966)

**Вправа 3.** Listen to the Podcast, answer the questions.

**Вправа 4.** Listen to a native speaker of English talking. Then record yourself, and compare both recordings. The Speaking Lab will give you both visual and written feedback. You can listen to the native speaker, or to your own recording, again and again.

**Вправа 5.** Learn the words of the day, make up the sentences of your own.

**Word:** *empty-headed* (adjective) Lacking seriousness, given to folly.

**Synonyms:** featherbrained, witless, silly, glibly, light-headed, silly

**Usage:** She was a pretty but empty-headed young woman.

**Вправа 6.** Match up.

Select word:	Select match:
misanthrope	misanthropist
phloem	patchwork
pogonip	vaunter
gallimaufry	bast
braggart	ice fog

Match each word in the left column with its synonym on the right. When finished, click Answer to see the results. Good luck!

**Вправа 7.** Contact with a native speaker by Skype (MSN or Yahoo Messengers, GoogleTalk or QQ). Talk about your hobbies (plans for future, etc.).

**Вправа 8.** Sing online *karaoke* songs with your friends.

**Висновки...** Отож, навчаючи іноземній мові, Інтернет допомагає у формуванні умінь та навичок розмовного мовлення, а також у навчанні лексиці, граматиці, фонетиці та орфографії, забезпечуючи справжню зацікавленість і, відповідно, ефективність такого навчання.

Більш того, Інтернет розвиває навички, важливі не тільки для іноземної мови. Це, в першу чергу, пов'язано з операціями мислення: аналізу, синтезу, абстрагування, ідентифікації, порівняння тощо.

Проте не слід забувати, що використання Інтернет-ресурсів буде мати найбільшу ефективність лише за умови їх поєднання з традиційними засобами навчання.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Глазов Б. И. Компьютеризированный учебник – основа новой информационно-педагогической технологии / Б. И. Глазов, Д. А. Ловцов // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 22–26.
2. Полат Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // ИЯШ. – 2001. – № 2, 3. – С.14–19.
3. Полилова Т. А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков / Т. А. Полилова, В. В. Пономарева // ИЯШ. – 1997. – №6. – С. 2–7.
4. Серда О. М. Комплекс вправ для навчання писемного спілкування за допомогою електронної пошти / О. М. Серда // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 40–47.
5. Ситдикова І. В. Комп'ютер поспішає на допомогу / І. В. Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – №1. – С.116-119.
6. Gala University USA [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.galau.com/>.

Анотація  
Я.В.Нагорный

**Использование Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка как фактор оптимизации обучения**

В статье сделана попытка определить роль и место Интернет-ресурсов на уроках иностранных языков в высших учебных заведениях. Доказано, что использование Интернет-ресурсов получает наибольшую эффективность при условии их совместного использования с традиционными средствами обучения.

**Ключевые слова:** интернет-ресурсы, иностранный язык, коммуникативный подход к изучению иностранных языков.

Summary  
Ya.V.Nagorny

**Usage of the Internet Resources at the Lessons of Foreign Language as a Factor of Teaching Optimization**

The article presents the attempt to determine the role and place of the Internet resources at the lessons of foreign language at higher educational institutions. It is proved that usage of the Internet resources receives its greatest effectiveness under the condition of their combined usage together with traditional means of teaching.

**Key words:** Internet resources, foreign language, communicative approach to foreign language teaching.

Дата надходження статті:

„18” червня 2010 р.

УДК 7.071.4:78.07 + 785.6(091)„20”(045)

Ю.М.НАЙДА,

викладач;

В.Ю.НАЙДА,

викладач

(м.Хмельницький)

**Інструментальна концертно-виконавська практика викладачів факультету мистецтв як складова науково-творчої діяльності ХГПА (історичний аспект: 2000 – 2010 рр.)**

Стаття присвячена висвітленню розвитку інструментальної концертно-виконавської практики викладачів факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії в період 2000 – 2010 рр.

**Ключові слова:** інструментальна концертно-виконавська практика.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Вступ України до Болонського процесу вимагає вивчення та узагальнення генези музично-педагогічної освіти. Дослідження практичного досвіду педагогічного колективу факультету мистецтв уможливить збагачення концепції науково-творчої діяльності Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (ХГПА) та прогнозування подальшого розвитку музично-педагогічної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Ґрунтовне дослідження 80-літнього періоду розвитку ХГПА проводили відомі подільські науковці М. М. Дарманський, Ю. В. Телячий, Л. Ф. Шумлянська. Окремі аспекти становлення академії, а саме історія створення факультету дошкільного виховання висвітлюються в публікаціях Л. С. Пісоцької; факультету початкового навчання – І. П. Ящук; музично-педагогічного факультету – В. Ю. Найди, В. Г. Розгона. Біографічні нариси про викладачів ХГПА написали П. Г. Брижак, Я. А. Збрицька, М. П. Мельник, Ю. М. Найда, О. І. Попик, О. І. Фільваркова, В. І. Фольваркова-Плахтій та ін. Проте, дослідження науково-творчої діяльності ХГПА та її оцінки сучасниками не втрачає своєї актуальності.

Формулювання цілей статті... **Мета статті** – проаналізувати інструментальну концертно-виконавську практику викладачів факультету мистецтв як невід'ємну складову науково-творчої діяльності ХГПА у період 2000 – 2010 рр.

Виклад основного матеріалу... Колектив ХГПА плідно працює на ниві виховання молодих педагогів-музикантів, які є майбутнім потенціалом музично-освітнього буття України. Відомий баяніст І. Д. Алексеев наголошував, що „учні з великою повагою й симпатією ставляться до педагога з високими виконавськими якостями” [1, с.36]. Отож, інструментальна концертно-виконавська практика викладачів факультету мистецтв стимулює розвиток музично-педагогічної освіти та є невід'ємною складовою науково-творчої діяльності ХГПА. З реорганізацією у 2000 році гуманітарно-педагогічного коледжу у гуманітарно-педагогічний інститут (тепер ХГПА) прийшли нові викладачі, які виступали в різних за тематичною спрямованістю концертних заходах поза межами навчального закладу.

Зберігаючи традицію виступу колишніх випускників 27 вересня 2002 року о 15. 30 у великій актовій залі Ізяславської дитячої школи мистецтв (ДШМ) відбувся сольний концерт у двох відділеннях викладачів ХГПА: випускника Ізяславської ДШМ Ю. М. Найди (баян) та В. Ю. Найди (рояль). Див. рис. 1. Місцева преса відзначила: „Репертуар цього сімейного дуету досить насичений, до нього входять

інструментальні та вокальні твори як класичної музики, так і написані сучасними авторами” [2, с.2]. У концертній програмі прозвучали твори Є. Кураєва „В костьолі”, В. Власова „Когда уходят друзья”, „Шаги”, „Босса-нова”, К. Мяскова „Концерт для баяна з оркестром № 1, частина Г”, А. П'яцолли „Лібертанго” в перекладенні для баяна з фортепіано, Р. Щедрина „Прелюдія та fuga a-moll”, А. Кос-Анатольського „Гомін Верховини”, Ф. Шопена „Балада № 1”, „Фантазія-експромт”.

Формувалися традиції так званої „шефської роботи”. В цьому напрямку *творчий дует Юрія та Віри Найдю* довгий час плідно співпрацював з „Родинним домом”, який підпорядкований управлінню у справах сім'ї та молоді Хмельницької облдержадміністрації. В травні 2006 р. „Родинний дім” провів щорічний конкурс на кращу багатодітну сім'ю „Родина року”. Цей захід відбувся в приміщенні кінотеатру „Планета” у кінозалі „Прем'єрний”. Юрій та Віра забезпечили музичний супровід свята, виконуючи вокальні та інструментальні твори. Найбільше сподобався учасникам конкурсу „Вальс c-moll” С. Коняєва, про що засвідчив той факт, що під час звучання твору чоловіки почали запрошувати своїх дружин на танець. Для тембрового забарвлення та виконання сольних епізодів твір виконувався на синтезаторі (Віра) та баяні (Юрій).

В травні 2008 р. громадськість м. Ізяслава широко відзначила 50-річчя заснування ДШМ. Святковий концерт з цієї нагоди відбувся в районному будинку культури. „Справжнім подарунком і для колективу школи, і для глядачів став приїзд на свято і виступи ряду колишніх випускників школи, які нині продовжують навчання у музичних навчальних закладах, або ж працюють на професійному рівні” [3, с.9]. *Дует Юрія (баян) та Віри (синтезатор) Найдю* привітав вчителів та учнів школи із ювілеєм та виконав два естрадні твори: П. Піццігоні „Вальс „Світло і тіні” та А. П'яцолли „Лібертанго”.

23 грудня 2009 р. о 14. 00 в актовій залі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова м. Києва відбувся ювілейний творчий вечір, присвячений 60-річчю професора, доктора педагогічних наук Н. П. Гуральник. Із захопленням слухачі сприйняли виступ ювіляра Гуральник Наталії та викладача ХГПА *Найдю Віри* (клас професора Н. П. Гуральник). У їхньому виконанні прозвучав твір Дж. Гершвіна „Рапсодія в стилі блюз”.

Випускниця ХГПА 2002 р. *Л. І. Циганюк* тепер активно працює на посаді викладача фортепіано. Разом зі своєю студенткою VI курсу Бойко Ксенією в грудні 2006 р. вони дали сольний концерт в Шепетівській дитячій музичній школі (ДМШ). Крім сольної програми Бойко К. вчителі та учні мали змогу познайомитися з „Концертом для фортепіано з оркестром g-moll” Ф. Мендельсона у виконанні студентки Бойко Ксенії (партія I фортепіано) та її викладача Циганюк Люції (партія II фортепіано).

В грудні 2009 р. викладач *Л. І. Циганюк* знову виступила в Шепетівській ДМШ разом із своєю студенткою VI курсу Музикою Наталією в традиційних „Різдвяних зустрічах з музикою”. *Див. рис. 2.* Завідуюча фортепіанним відділом ДМШ Л. Щерба в „Шепетівському віснику” зазначила, що виконаний Н. Музикою „Концерт для фортепіано з оркестром” Н. Римського-Корсакова в ансамблі зі своїм наставником і викладачем Л. І. Циганюк полонив слухачів.

Викладач академії *К. В. Мачок* переконана, що „вчитель, збагачуючись сам, збагачує і студентів”. Її професійний рівень виконавства дуже високий та викликає захоплення обізнаних вдячних слухачів. Так, 21 квітня 2006 року вона удостоїлась I премії та звання лауреата Першого Міжнародного фортепіанного конкурсу серед студентів педагогічних навчальних закладів „Art-Klavier”, що проходив у м. Києві. Її конкурсна програма складалась із таких творів: С. Франк „Прелюдія, хорал і fuga”, М. Скорик „Партита № 5”, А. Аренський „Концерт для фортепіано з оркестром f-moll”.

На IV Міжнародному конкурсі „Fortissimo”, який проходив у м. Харкові з 27. 11. 2006 по 3. 12. 2006 р., *К. В. Мачок* рішенням журі удостоєна звання „Дипломанта” в номінації „Фортепіано” в категорії „викладач-вузу”. Її конкурсна програма складалась із таких творів: С. Франк „Прелюдія, хорал і fuga”, С. Прокоф'єв цикл „Петя і вовк”, О. Скрябін „Етюд, ор. 8, № 2”.

Відповідальний концерт відбувся 23 – 24 грудня 2009 р. в обласній філармонії під назвою „Фортепіанні марафони Е. Чуприк”. Викладач фортепіано (клас Заслуженої артистки України, доцента Львівської Національної музичної Академії Е. Чуприк) *К. В. Мачок* на високому професійному рівні презентувала слухачам цикл фортепіанних п'єс К. Дебюссі „Естампи” та „Баладу № 3” Ф. Шопена.

В січні 2007 р. в концертній залі обласної філармонії відбувся концерт, присвячений Дню Злуки, де в дебютному виконанні викладача Б. М. Балеми прозвучав його власний твір „Концерт для фортепіано, віолончелі та оркестру „Дух протиріччя”. Партія роаяля – *Б. М. Балема*, віолончелі – *Л. В. Гориченко-Балема*. Ще одна прем'єра цього вечора – симфонія „Україна” М. О. Балеми у виконанні симфонічного оркестру Хмельницької обласної філармонії під керівництвом народного артиста України М. О. Балеми, партія роаяля – *Б. М. Балема*.

Значні творчі досягнення показала викладач фортепіано *В. Й. Гевал* в музично-просвітницьких заходах. Разом із класом своїх студентів вона багато років поспіль (з 2000 по 2008 роки) брала активну участь у святкуванні „Французької весни”, ініційованою асоціацією „Альянс Францес”. Концерти проходили на різних сценах міста: обласна універсальна наукова бібліотека ім. М. Островського, обласна бібліотека для юнацтва, міський будинок культури, обласний музично-драматичний театр ім. Г. І.

Петровського (тепер ім. М. Старицького), обласна філармонія, художній музей тощо. Слухачі ознайомилися з класичними та сучасними творами французької музики. Крім виступів студентів, у бездоганному виконанні В. Й. Гевал прозвучав цикл творів „Прелюдії” К. Дебюссі. За високу професійну майстерність В. Й. Гевал нагороджено почесною грамотою.

Діяльність народного аматорського танцювального ансамблю „Василечки” (худ. кер. О. П. Попик, концертмейстер О. В. Бубнов) відома далеко за межами України. Колектив, являючись неодноразовим лауреатом та дипломантом багатьох всеукраїнських та міжнародних конкурсів та фестивалів, презентував своє мистецтво у Великій Британії, Італії, Франції тощо. Так, в серпні 2003 р. ансамбль майже місяць гастролював у Франції. З успіхом пройшли концерти у містах Люксембурґ, Бургенйоф, Кенжи, Морвілар, Шато-Шінон, Пломб'є та ін. Поряд із танцювальними номерами інструментальний ансамбль у складі викладачів ХГПА *О. В. Бубнова* (I баян), *Ю. М. Найди* (II баян) та запрошених музикантів з інших колективів (*А. Андрухович* (скрипка), *В. Пастернак* (флейта)) завжди мав у програмі „Українську польку” в обробці *Д. Попічука* та улюблений твір французького народу – вальс *З. Жиро* „Під небом Парижа” в перекладені для квартету *О. В. Бубнова*.

У цей період високого рівня виконавської майстерності досяг ансамбль народних інструментів викладачів ХГПА (тепер ансамбль „Славичі”) під керівництвом *В. Л. Общанського*. Колектив є лауреатом III Всеукраїнського фестивалю самодіяльних художніх колективів профспілок. Номер „Іспанський танець” *Б. Хласні* в перекладені *В. Общанського* було включено до програми святкування 80-річчя вищого навчального закладу – ХГПА, який відбувся в жовтні 2001 року в приміщенні обласної філармонії. Склад колективу на той час був такий: *В. Л. Общанський* (баян); *В. Г. Розгон*, *Н. В. Філіпчук* (I домра); *В. П. Резенчук*, *В. Ю. Найда* (II домра); *І. В. Дубковецький* (домра-альт); *О. В. Бубнов* (домра-тенор); *А. Н. Грищенко* (домра-контрабас); *Ю. М. Йовенко* (балалайка); *В. Г. Іванішин* (гітара); *О. В. Грудський* (ударні інструменти).

На запрошення ректорату Хмельницького інституту економіки і підприємництва (ХІЕП) (тепер університет економіки і підприємства) ансамбль підготував святковий концерт, приурочений врученню дипломів випускникам академічних груп, який відбувся 6 липня 2002 року в обласній філармонії. В складі ансамблю відбулися зміни: вибули *В. Г. Розгон*, *В. Ю. Найда*, *І. В. Дубковецький*, *В. Г. Іванішин*; прибув *Ю. М. Найда* (гітара). Колектив виконав, крім численних вокальних, й інструментальні твори: *В. Кузніцов* „Саратовські наспіви”, *І. Шамо* „Донецька кадрили” та ін. Ансамбль продемонстрував належний рівень виконавської майстерності, чудовий репертуар та високу художню культуру і тому був запрошений виступити із цією ж програмою на концерті, присвяченому 10-річчю з дня створення ХІЕП, який відбувся 24 жовтня 2003 року об 11. 00 год. в приміщенні Хмельницької обласної державної телерадіокомпанії „Поділля-Центр” (ХОДТРК „Поділля-Центр”).

17 червня 2010 р. відбувся запис концертної програми ансамблю „Славичі” на обласному радіо та телебаченні в приміщенні ХОДТРК „Поділля-Центр”. З інструментальних творів прозвучав „Антракт до IV дії опери „Кармен” *Ж. Бізе*. Перекладення симфонічної партитури зробив *В. Общанський*. Передача „Від усієї душі” (ведуча *О. П. Радущинська*) вийшла в телеэфір 3 (I частина) та 4 (II частина) липня 2010 року о 13. 00 год. Передача „Культура Хмельниччини” (ведуча *Р. С. Токар*) вийшла в радіоэфір 23 серпня 2010 року о 18. 00 год. (I частина) та 12 вересня 2010 року о 18. 35 год. (II частина). Вокально-інструментальний репертуар ансамблю налічує близько 50 творів. Досвід роботи з колективом *В. Общанський* узагальнив у репертуарному збірнику, який підготував до свого 60-річчя [4].

На заключному гала-концерті, який проходив в рамках щорічного святкування „Тижня факультету мистецтв”, в травні місяці 2009 року у концертному залі обласної філармонії від ректорату та деканату ХГПА були нагороджені почесною грамотою „За високий професіоналізм, активну роботу в підготовці майбутніх педагогів мистецтв та з нагоди тижня факультету мистецтв” предметні циклові комісії (ПЦК), що входять до складу кафедри теорії та методики мистецтв факультету мистецтв: музично-інструментальних дисциплін (зав. Заслужений працівник культури *В. Л. Общанський*); фортепіанних дисциплін (зав. канд. пед. наук *Н. С. Гліницька*); музично-теоретичних дисциплін (зав. канд. пед. наук *М. А. Михаськова*); диригентсько-хорових дисциплін та вокалу (зав. викладач-методист, старший викладач *Л. Д. Ковтонюк*). Див. рис. 3.

*Висновки...* Таким чином, аналіз інструментальної концертно-виконавської практики викладачів факультету мистецтв дає змогу глибше й повніше осмислити і водночас уявити її як невід'ємну складову науково-творчої діяльності ХГПА, що впливає на подальший розвиток музично-педагогічної освіти на Поділлі.



Рис. 1. Афіша сольного концерту Юрія та Віри Найдид в Ізяславській ДШМ.

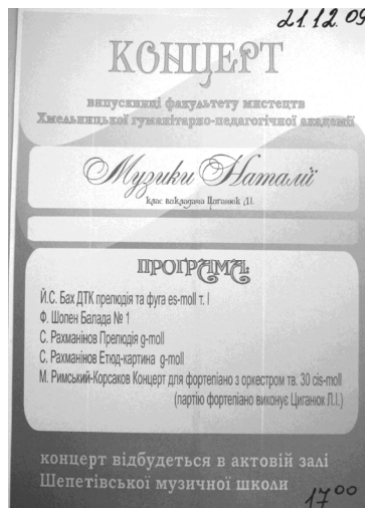


Рис. 2. Афіша сольного концерту Наталії Музики та Л. І. Циганюк в Шепетівській ДМШ.



Рис. 3. Почесна грамота, якою нагороджена ПШК музично-інструментальних дисциплін (зав. Заслужений працівник культури В. Л. Общанський).

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеев І. Д. Викладання гри на баяні : основи методики / І. Д. Алексеев. – К. : Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1957. – 143 с.
2. Полещенков А. Порадували земляків творами високого мистецтва / А. Полещенков // Зоря Надгориння. – 2002. – № 43 (102901). – 17 жовтня. – С. 2.
3. Охремчук С. У світі мистецтва людина щаслива / С. Охремчук // Зоря Надгориння. – 2008. – № 23 (10676). – 5 червня. – С. 9.
4. Общанський В. Л. Пам'ятаймо про святе: вибрані вокально-інструментальні твори / В. Л. Общанський. – Хмельницький : ХГПА, 2006. – 96 с.

#### Анотація

Ю.М.Найда, В.Ю.Найда

**Інструментальна концертно-виконавська практика викладачів факультету мистецтв як складова стилю науково-творчої діяльності ХГПА (історичний аспект: 2000 – 2010 рр.)**

Стаття присвячена освещенню розвитку концертно-виконавської практики викладачів-інструменталістів факультету мистецтв за межами високого навчального закладу в перше десятиліття існування Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Ключові слова:** інструментальна концертно-виконавська практика.

#### Summary

Yu.M.Naida, V.Yu.Naida

**Instrumental Concert-Performing Practice of Teachers of Faculty of Arts as a Component of Scientific-Creative Activity of Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy (Historical Aspect: 2000 – 2010)**

The article deals with the development of concert-performing practice of teachers-instrumentalists of the faculty of arts out of the higher pedagogical institution during the first decade of existence of Khmel'nyts'kyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

**Key words:** instrumental concert-performing practice.

Дата надходження статті:

„13” вересня 2010 р.

**Проблема організації роботи з обдарованими дітьми та вдосконалення навчального процесу у контексті модернізації освітньої парадигми**

У даній статті викладено суть понять „обдарованість”, „талановитість”. Розкрито історію досліджуваної проблеми, особливості організації роботи з обдарованими дітьми та визначено шляхи вдосконалення навчального процесу у контексті модернізації освітньої парадигми.

**Ключові слова:** обдарованість, талановитість, обдаровані діти, освітня парадигма.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** На рубежі ХХ – ХХІ століття окреслилися принципово нові риси світової цивілізації, які пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації. Це дає нам підстави стверджувати, що йде формування нової цивілізації – неосферно-космічної. Найбільшого успіху досягатимуть держави, які мають висококваліфіковані кадри у високотехнологічних галузях виробництва. Тому проблема обдарованості, творчості, інтелекту виходить на перший план у державній політиці, визначаючи пошук, навчання і виховання обдарованих дітей, стимулювання творчої праці, захист талантів.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Проблема навчання і розвитку обдарованих дітей згадується в Указі Президента України про державну підтримку обдарованої молоді (квітень, 2000 р.) та Програмі роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр. (лютий 2001 р.), Законі Верховної Ради України „Про позашкільну освіту” (червень 2000 р.), в програмі „Діти України” та в інших документах. Серед учених та мислителів, які розмірковували над питанням обдарованості, були Конфуцій, Платон, Аристотель, Демокрит, Дж. Локк, К. А. Гельвецій, Ф. Гальтон, Р. Стернберг. Та вперше термін „обдарований” було вжито А. Треєм у 1839 р. у розумінні слова „геній”.

**Формулювання цілей статті...** Метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов роботи з обдарованими учнями в навчальних закладах та вдосконалення навчального процесу у контексті модернізації освітньої парадигми.

**Виклад основного матеріалу...** Сьогодні характерним для сучасної освіти є застосування технологій, які сприяють: а) індивідуалізації навчання; б) діяльній активізації учнів; в) діалоговій взаємодії між вчителем і учнем (педагогіка співробітництва). Лише за таких умов можна досягти основних дидактичних цілей нової системи навчання у сучасній школі. При цьому їх значущість полягає у спрямуванні навчального процесу на перетворення кожного учня, за сприятливої для навчання атмосфери, в суб'єкт пізнання, реалізації його творчих потенцій, розвитку обдарованості, креативності, новаторства.

Одним з найперших, хто розмірковував над питаннями обдарованості, виховання та навчання обдарованих дітей, був філософ стародавньої Греції Конфуцій (551 – 479 до н.е.). У своїх працях він пропонував відбирати обдарованих дітей, інтенсивно розвивати їх і виховувати, бо в них вбачав гарантію майбутнього нації.

Такої ж думки дотримувався і відомий давньогрецький мислитель Платон (427 – 347 рр. до н.е.). Він вважав, що суспільство повинно „заставити найкращі натури вивчити все те, що є найбільш корисним для держави”. Платон вперше ввів в науку поняття здібності і нахили. Згідно з його працями люди повинні займати в державі такі місця, котрі відповідають їхнім природнім задаткам [1, с. 5-9].

Видатний мислитель Аристотель (384 – 322 рр. до н.е.), підтримуючи думки свого вчителя Платона, наголошував, що ефективність виховання обдарованої дитини залежить від майстерності вихователя, правильної організації виховного процесу. Він зазначав, що важливу роль у вихованні обдарованих дітей відіграє сім'я. Під здібностями Аристотель розумів спонукальну властивість душі, яка залежить від типу мислення.

Давньогрецький філософ Демокрит (460 – 379 рр. до н.е.) вважав, що таких обдарованих дітей потрібно вчити мислити, оскільки, на його думку, багатознання не говорить про рівень освіченості. Демокрит зауважував, що віковий ефект залежить від активної внутрішньої позиції вихованця [3, с. 8-11].

Стосовно обдарованості існує дві протилежні точки зору. Перша – соціальна: більшість людей від народження однаково наділені розумом і різниця у рівні їхніх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К. А. Гельвецій), і обдарованість – поширене явище (В. П. Ефроїмсон). Друга – генетична: обдарованість – вроджене, досить рідкісне явище, що успадковується від батьків і навіть через покоління (Ф. Гальтон, Р. Стернберг). Суперечність цих поглядів зникає, якщо вважати, що потенційна обдарованість по відношенню до різних видів діяльності притаманна багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише незначна частина дітей. До того ж пластичність психічних можливостей дитини змінюється на різних етапах її розвитку. Обдарованість у певній діяльності може виникати стихійно й далі розвиватись за сприятливих умов або затухати за несприятливих. Тому в

практичній роботі з обдарованими дітьми замість поняття „обдарована дитина” доцільніше використовувати словосполучення „ознаки обдарованості дитини” або „дитина з ознаками обдарованості”.

Наукова ж психологія ще не визначилася остаточно щодо питань, пов'язаних з явищем обдарованості (у тому числі – інтелектуальною творчістю) як певним відхиленням від норми у континуумі: творча обдарованість – репродуктивність; інтелектуальна обдарованість – низький інтелект. Обдарованість як максимальне виявлення здібностей, що зумовлене „емоційною енергетикою”, й досі залишається проблемою нез'ясованою. Більшість психологів вважає, що на даному етапі розвитку наука не здатна розв'язати цю проблему, тому варто займатись практикою [4, с. 10-12]. Зокрема в Україні це втілюється через створення спеціалізованих шкіл, закладів нового типу, проведення конкурсів тощо.

Єдиних рекомендацій щодо навчання обдарованих дітей не існує й не може існувати, адже кожна дитина – унікальна особистість зі своїми перевагами і недоліками. Тому головним є пошук ключа – індивідуального підходу до кожного учня, зокрема учня обдарованого, з вираженою індивідуальністю, незалежністю. Незалежність – риса творчо обдарованої дитини. З такими дітьми, з одного боку, працювати легше, бо вони мають високі розумові здібності, а, з іншого, – важче, оскільки ці діти „знають собі ціну”, потребують багато уваги, особливого ставлення. До того ж робота з ними вимагає значних професійних і педагогічних знань від вчителя.

Прийнято виділяти три групи вчителів, робота яких однаково важлива для розвитку обдарованих дітей [2, с. 3-10]. Перша група – вчителі, які здатні зацікавити предметом, створити атмосферу емоційного захоплення. Друга – вчителі, які навчають техніки виконання (наприклад, певних дослідів), закладають основи майстерності. Третя група – вчителі, які виводять на високий професійний рівень. Поєднання всіх цих учительських особливостей в одній особі явище надзвичайно рідкісне.

До якої б із зазначених груп не належав учитель, він має бути насамперед вихователем. Головною метою сьогодні є виховання унікальної цілісної творчої особистості, здатної на свідомий та відповідальний вибір за різних життєвих обставин. Тому вчителю для навчання обдарованих дітей необхідно знати їх психологічні особливості, мати віру в учня, емпатичне розуміння, фасалітаційні здібності, бути конгруентним, доброзичливим в оцінці дій учня, бути фахівцем вищого ґатунку – володіти належними предметними, психолого-педагогічними і методичними знаннями; мати високий рівень інтелекту, широку ерудицію, творчий світогляд. Він також має постійно самовдосконалюватись; повинен мати організаційні здібності для створення атмосфери творчості, приязного мікроклімату, спонукання до творчості. Важливо володіти даром навіювання, вміти аргументовано переконувати; бути неупередженим, справедливим, тактовним, щоб не вплинути негативно на прагнення дитини до творчості, на її етичні вчинки; бути здатним до самоаналізу; налагоджувати з учнями партнерські стосунки згідно з педагогікою співробітництва, не переходячи при цьому до панібратства; надавати дітям свободу вибору і прийняття рішень тощо. Як відомо, лише особистість може виховати особистість і тільки талант може виростити новий талант. Існують різні стратегії навчання обдарованих дітей. До основних належать: прискорення (за іншими джерелами, випередження) – більш швидкий темп вивчення матеріалу; збагачення – збільшення обсягу навчального матеріалу [4, с. 10-12; 5, с. 121-131].

Питання темпу навчання є предметом давніх суперечок як серед учених психологів, так і серед педагогів і батьків. Багато хто гаряче підтримує прискорення, вказуючи на його ефективність для обдарованих учнів. Інші вважають, що установка на прискорення – це однобічний підхід до дітей із високим рівнем інтелекту, тому що не враховується їхня потреба в спілкуванні з однолітками, емоційний розвиток. Які психологічні передумови звертання до прискорення?

Однією з особливостей, що кидається в очі, інтелектуально обдарованих дітей є їх ранній мовний розвиток. У силу різних причин ці діти розуміють більшу кількість слів і більше повідомлень. Звідси – швидкість і схоплювання сутності, змісту, характерні для них. Заняття обдарованої дитини у звичайному класі за стандартною навчальною програмою схожі на той випадок, коли нормальну дитину помилково поміщають у клас для дітей із затримкою розумового розвитку. Дитина в таких умовах починає пристосовуватися, вона намагається бути схожою на своїх однокласників у найрізноманітніших проявах, і через деякий час її поведінка буде схожою на поведінку всіх інших дітей у класі. Вона починає підлаштовувати виконання завдань за якістю й кількістю під відповідні очікування вчителя. У неуважного, не підготовленого педагога така дитина може надовго затриматися в розвитку. Наведений опис – лише аналогія. Як показують численні дослідження, існують розходження між навчанням нормальної дитини в класі для дітей із затримкою розумового розвитку і тієї, де обдарована дитина учиться у звичайному класі. Справа в тому, що вчитель, який одержав спеціальну підготовку для роботи з розумово відсталими дітьми, набагато легше помітить нормальну дитину у своєму класі, ніж звичайний учитель виділить обдарованого в класі звичайному. Усі фахівці сходяться в тому, що в будь-якому виді прискорення повинне входити в будь-яку програму навчання дітей з високим розумовим розвитком. Також одностайні вони в тому, що прискорення не є універсальною стратегією, необхідною всім обдарованим.

Багаторічні дослідження, проведені рядом психологів, показали, що прискорення сприяє розвитку інтелекту і, звичайно, не наносить шкоду в сфері спілкування (помічені іноді труднощі у взаєминах з навколишніми, на думку тих же психологів, могли бути і до прискорення, а без нього, можливо, були б ще більш виражені). Існує кілька організаційних форм прискорення: ранній вступ до школи, прискорення у звичайному класі, заняття в іншому класі, перестрибування через клас, профільні класи, радикальне прискорення, приватні школи, ранній вступ до вузу.

Дослідники, що вивчали ефективність форм прискорення на усіх вікових етапах, одноставні в тому, що оптимальний результат досягається при одночасній відповідній зміні змісту навчальних програм і методик навчання. „Чисте” прискорення певною мірою нагадує швидку допомогу, знімаючи деякі термінові проблеми розвитку неабияких дітей, але не надає можливості задовольнити основні пізнавальні потреби. Тому рідко використовується тільки прискорення. Як правило, навчальні програми ґрунтуються на сполученні двох основних стратегій – прискорення й збагачення.

Стратегія збагачення в навчанні видатних за своїми здібностями дітей з'явилася як прогресивна альтернатива прискоренню, яке почали практикувати трохи раніше. Передові педагоги були стурбовані розвитком дитини як цілісної особистості і тому вважали, що збагачення без установки на прискорення як на самоціль дає дитині можливість дозрівати емоційно в середовищі однолітків, одночасно розвиваючи свої інтелектуальні здібності на відповідному рівні. Таке уявлення про збагачення зберігається в більшості сучасних фахівців. У деяких випадках збагачення підрозділяють на „горизонтальне” і „вертикальне”. Особливе значення надається коригувальним, розвиваючим і інтегративним програмам. Зіставлення стратегії прискорення й збагачення показує, що вони можуть переходити одна в іншу в залежності від поставлених цілей і задач, однак їхнє виділення допомагає ясніше зрозуміти, чого ми хочемо домогтися. Важливо також усвідомлювати достоїнства й недоліки різноманітних форм утілення стратегії.

Стосовно організації навчання обдарованих існують три варіанти: відокремлене навчання – спеціальні освітні установи для обдарованих дітей; сумісно-роздільне – спеціальні групи (класи) для обдарованих в традиційному навчальному закладі (школа, дитсадок); сумісне навчання – навчання обдарованих у звичному природному середовищі, в колі звичайних ровесників. Не вдаючись до аналізу переваг кожного із зазначених варіантів навчання обдарованих, психологи відзначають, що перші два викликають велике напруження і навряд чи будуть широко застосовуватись на всьому пострадянському освітньому терені. Останній варіант більш реальний і значущий, бо в нашій країні обдаровані діти в основному традиційно навчалися і будуть навчатись у звичайних масових закладах, хоча тих, хто випереджає однокласників за розумовим потенціалом, досить важко розвинути у „змішаному” класі, адже краще діє оточення однолітків, що інтелектуально стимулюють один одного. Проте, виходячи з того, що масових закладів більше, ми й повинні розробляти технології, які забезпечують індивідуальну зону творчого розвитку кожного учня (згідно з принципом індивідуалізації), у тому числі й учня обдарованого.

Сучасні дидактичні технології навчання обдарованих дітей передбачають орієнтацію на ряд важливих напрямів, що є принциповими на сьогодні:

1) індивідуалізація освітньої діяльності в цілому в контексті особистісно зорієнтованого підходу, що означає не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для розвитку специфічних особистісних функцій учнів як суб'єктів освітнього процесу;

2) активізація навчання за рахунок проблемних, дослідницьких, творчих методів з поступовою передачею обдарованому учню ініціативи в організації своєї самостійної пізнавальної діяльності (наприклад, метод створення учнями власних дослідницьких проєктів);

3) встановлення ділових партнерських стосунків між вчителем і учнем (діалогова взаємодія), що сприяє вільному вибору, розкутості, творчій винахідливості, домінуванню власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань, забезпечує право на складання індивідуальних освітніх програм із дисциплін, що вивчаються, на певний час [2, с. 3-10].

У процесі навчання обдарованих дітей успішними виявились деякі вже відомі підходи [2, с. 3-10]: міждисциплінарний, укрупнення одиниць інформації і згрупування навчального матеріалу навколо них, систематизація, узагальнення знань, активні методи навчання (ділові ігри, наприклад, „брейн – ринг”, прийоми проблемного навчання, використання опорних схем і сигналів), практичні дослідницькі уміння тощо. Заняття, орієнтовані на вміння розмірковувати, на розвиток творчості, можуть включати логічні ігри, завдання на стимуляцію інтуїції, рефлексії, релаксації, медитації, візуалізації та ін. Здатність обдарованих до перехрещення сем (семи – найменші одиниці змісту, „атоми змісту”) дає можливість розвивати розумові операції: аналізувати інформацію, перетворювати її, швидко „схоплювати”, узагальнювати, здійснювати перенос знань за рахунок переходу від дискурсивного до інтуїтивного мислення. Це, в свою чергу, зумовлює розвиток умінь: виявити проблему, проаналізувати варіанти її вирішення, узагальнити винайдене.



Доведено також величезне значення освіти в реалізації високих здібностей. Тож потрібно формувати в учнів: а) розуміння ролі навчання, зростання його потенціалу, необхідного для успішної самореалізації на ринку праці, перемоги у конкурентній боротьбі; б) проблемний світогляд (постановка завдань і їх поетапне виконання); в) творчий підхід до виконання завдання. Виявлення і стимулювання творчості не може обмежуватись лише уроками, особливо для обдарованих дітей. Тому для учнів, які, не помічаючи часу, захоплені творчістю, необхідними є додаткові заняття за рахунок шкільного компонента або власного часу у позашкільних закладах.

*Висновки...* Проблема обдарованості, навчання та виховання обдарованих дітей була актуальною ще з часів Давньої Греції. Сьогодні єдиних рекомендацій щодо навчання обдарованих дітей не існує й не може існувати, адже кожна дитина – унікальна особистість зі своїми перевагами і недоліками. Тому головним є пошук ключа – індивідуального підходу до кожного учня, зокрема учня обдарованого. Існують різноманітні стратегії (прискорення, збагачення) та підходи (міждисциплінарний, систематизації тощо) у навчанні обдарованих дітей. Безперечним є той факт, що виявлення і стимулювання творчості є одним із головних завдань у роботи педагога.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Концепція обдарованості // Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С. 5–9.
2. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – №1. – С. 3–10.
3. Липова Л. Специфіка навчання обдарованих дітей / Л. Липова, Л. Морозова, Л. Луценко // Рідна школа. – 2003. – №7. – С. 8–11.
4. Липова Л. Концепція обдарованості / Л. Липова, Л. Морозова, С. Ренський // Рідна школа. – 2003. – №4. – С. 10–12.
5. Савенков А. Й. Детская одаренность и школьное обучение / А. Й. Савенков // Народное образование. – С. 121–131.
6. Слободенюк Л. Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей / Л. Слободенюк // Шкільний світ. – 2003. – № 8. – С. 4–7.

**Анотація**

**Л.Н.Огородник**

**Проблема організації роботи с одарёнными детьми и усовершенствование процесса обучения в контексте модернизации парадигмы образования**

*В статье рассматривается система понятий „одарённость”, „талантливость”. Раскрыта история рассматриваемой проблемы, особенности организации работы с одарёнными детьми и определены основные пути усовершенствования учебного процесса в контексте модернизации парадигмы образования.*

**Ключевые слова:** одарённость, талантливость, одарённые дети, парадигма образования.

**Summary**

**L.M.Ogorodnyk**

**The Problem of Organization of the Work with Gifted Children and Educational Process Improvement in the Context of the Educational Paradigm Modernization**

*Such concepts as “gifted” and “talented” have been considered in the article. The history of the problem has been defined. The peculiarities of organization of the work with gifted children has been revealed. And main ways of educational process improvement in the context of the educational paradigm modernization have been defined.*

**Key words:** gifted, talented, gifted children, paradigm of education.

Дата надходження статті:

„31” серпня 2010 р.

УДК 784.9:371.38+378.4 (045)

**Н.А.ОЛІЙНИК,**

*викладач*

*(м.Хмельницький)*

**Теоретичні основи формування виконавських вмінь та навичок студентів у музично-сценічній діяльності**

*У статті на основі вивчення наукової, педагогічної та психологічної літератури розглянуто основи формування виконавських вмінь та навичок студентів у музично-сценічній діяльності.*

**Ключові слова:** вміння й навички, музично-сценічна діяльність, студент.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Процес професійної підготовки студентів (майбутніх вчителів музики) має будуватися на основі синтезу педагогіки та музичного мистецтва. Очевидною є потреба у формуванні естетичної підготовки вчителя та його виконавської майстерності. Педагог-музикант мусить бути широкоосвіченою людиною, володіти всіма необхідними професійними знаннями, вміннями й навичками і намагатись удосконалювати їх у творчому виконавстві.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема розвитку виконавських вмінь і навичок багатогранна й різноманітна. Так само різноманітні погляди

психологів та педагогів на цю проблему, якою займалися в різні періоди їх вивчення Б.Г. Ананьєв, О.Г. Мороз, Н.М. Бехтерев, Н.О. Ветлугіна, Б.М. Теплов, та практики сцени – А.Л. Брянцев, А.М. Бучма, В.Н. Верховинець, К.С. Станіславський та ін.

Теорією та практикою підготовки майбутніх вчителів в різних її аспектах займалися А.Г. Болгарський, Н.І. Лисіна, С.І. Науменко, Г.М. Падалка, О.П. Рудницька, Н.П. Тимошенко, Н.П. Гуральник та ін.

*Формування цілей статті...* Метою даної статті є висвітлення теоретичних основ формування виконавських вмінь та навичок студентів у музично-сценічній діяльності.

*Виклад основного матеріалу...* Вміння й навички відіграють дуже важливу роль в діяльності людини. Вони дають їй змогу успішно досягати поставлених перед собою цілей. Всі вміння й навички, що сформовані в людини, є її позитивним надбанням. Тому вмілі люди так цінуються в житті. Чим краще людина володіє вміннями й навичками в певній галузі діяльності, тим більшим майстром своєї справи вона є.

Особливо велике значення мають вміння й навички в творчій музичній діяльності людини. Праця над кожною окремою музичною композицією – це творчість, в процесі якої виникають своєрідності динамічного стереотипу, які обумовлюються специфікою відтворення музичного твору, його форми, темпу, в установленні комплексу рухів, властивих саме цьому творові.

Саме цьому – встановленню динамічного стереотипу та його кінцевому результату концертному виступу – відводиться багато часу на репетиціях. Динамічний стереотип дає можливість артистові, який виступає на естраді, не уявляти конкретних нотних знаків, а оперувати узагальненими звуковими образами мелодій. А у випадках „провалу пам'яті” внаслідок естрадного хвилювання, тобто зникнення будь-якого нотного і звукового уявлення твору, користуватись механізмом автоматизованих рухових процесів, притаманних тільки даному музичному стереотипові [1, с.54].

Формування виконавських вмінь залежить:

- від досягнення мети поставленої виконавцем;
- наявності власної творчої позиції при створенні трактування твору;
- правильного розкриття емоційно-образної сфери твору;
- практично-професійної підготовки;
- психологічних особливостей виконання.

Кожен майбутній вчитель музики робить перші спроби в музично-педагогічному вузі у формуванні виконавських вмінь, які приймають форму індивідуально-специфічного професіоналізму.

Навички, на думку психологів Л.Б.Ітельсона, В.В. Давидова, О.М.Леонтьєва, К.К. Платонова – „дія автоматизована в процесі її формування, яка стає компонентом більш складного навика...” [1, с.23]. В функціонуванні навички велике значення приділяється її автоматизації, яка в значній мірі, на думку психологів, здійснюється без участі розуму, за яким залишається роль контролю деякої регуляції. Внаслідок повторного виконання людина працює швидше, легше, вільніше, з меншою напругою, вона усвідомлює ціль дії, а шлях досягнення її, техніка виконання працює майже автоматично. Для того, щоб оволодіти будь-яким музичним інструментом, необхідно оволодіти навичками технічної гри на даному інструменті. Наявність таких навиків полегшує виконання свідомих завдань.

Таким чином, суть навичок в тому, що „фактично будь-яка дія людини частково автоматизована дія” звільняє свідомість на цілі і умовні дії.

Навички допомагають точному виконанню будь-якої дії, часто виробляються за бажанням людини, яка хоче вдосконалити роботу.

Психологи допускають, що біля 90 % всього, що людина робить, вона виконує завдяки сформованим навичкам, які відкривають можливості для творчої роботи.

Психологи розрізняють сенсорні, моторні, сенсорно-моторні, інтелектуальні, вольові, мовні та інші навички.

Ми схилиємось до тих суджень, в яких навички визначаються по тих сторонах, які автоматизуються. В цьому відношенні навички, які відносяться до спеціально-музичних (технічні, читання нотного тексту з листа і ін.) можуть бути частково автоматизовані і займати певне місце в діях майбутнього вчителя музики.

Якщо говорити про розвиток виконавських вмінь студентів певного художнього колективу, то особливої ваги при цьому набуває специфіка психофізіологічної діяльності виконавця – інструменталіста (оркестранта). А для цього нам потрібно знати фізіологічну природу виконавського акту.

Як правило, на виконавця впливають складні, стереотипні комплексні подразники, які часто повторюються. На кожен такий такт – стереотип нервова система виробляє відповідний комплекс збудження і гальмування, що стає системою, або, як його назвав І.П.Павлов, динамічним стереотипом. Набуття певних навичок гри на інструменті підкоряється тим самим психофізіологічним закономірностям, що й набуття інших вмінь та навичок. Успіх будь-якої діяльності залежить від уміння

її виконувати. Це стосується кожної виробничої діяльності: письма, читання, гри на музичному інструменті, співі тощо.

Уміння інколи зводять до знання певної справи, розуміння того, як вона виконується, знайомства з порядком її виконання. Однак це ще не є вміння, а тільки одна з його необхідних передумов. Справді, людина може, наприклад, знати правила керування автомашиною, але робить це так недосконало, що їй ніхто не дасть дозволу водити, мабуть, ніхто розсудливий не відважиться з нею їхати в цій машині. Школяр може знати, як треба складати план оповідання, але досить буває простежити за процесом виконання ним цього завдання, щоб сказати, що потрібне вміння у нього ще не сформувалося, не назвемо вмілою гру будь-якого музиканта, який щойно розучив певну п'єсу.

Вміння є там, де знання певної справи стає керівництвом до швидкого і успішного її виконання, переборення труднощів, що виникають при різних його умовах. Необхідною ж внутрішньою умовою вміння є також певна вправність у виконанні тих дій, з яких складається дана діяльність [1, с.78].

Якщо враховувати специфіку художнього колективу, який складається з оркестрантів і хористів, то слід відмітити теоретичну основу формування вокально-хорових вмінь і навичок.

Формування вокально-хорових вмінь і навичок особистості – складне та багатогранне. Цю проблему досліджують представники різних галузей науки: психології, соціології, педагогіки, хорознавства, естетики, мистецтвознавства.

Особливий інтерес в рамках формування вокально-хорових вмінь мають праці тих авторів, в яких предметом дослідження виступає формування вокально-хорових вмінь та навичок: Ю.В. Капустіна, А.І. Сохора, а також теоретичні розробки і практичні рекомендації з формування вокально-хорових вмінь О.П. Керіга, Р.А. Тельчарова, Пігорова.

Формування вокально-хорових вмінь та навичок передбачає цілеспрямований і систематичний розвиток естетичних потреб студентів, їх здібностей розуміти організовану систему музичних звуків, яка виражає думки й почуття людини. Вокально-хорова діяльність людини важлива не тільки як підготовчий етап для майбутнього вокально-хорового розвитку, але й для формування особистості в цілому.

Вокально-хорове навчання і освіта цінні не самі по собі, а як важливий шлях музичного виховання, інакше кажучи, виховання музично-культурної людини з розвинутими музичними, вокально-хоровими, співочими властивостями, високим смаком, любов'ю та інтересом до музики.

В педагогічній практиці вокально-хорових шкіл всіх часів застосовувались різні вправи: навчальний матеріал для виховання співочих навичок, оволодіння елементами вокального мистецтва, щоб зробити голос „керованим”, перетворити його в слухняний інструмент, який здатний передавати всі тонкощі емоційного світу людини, добитися прояву найкращого співочого звуку, необхідна систематична робота над формуванням співочих навичок, точністю координації всіх частин голосового апарату. Зрозуміло, що цю роботу слід робити на простих нескладних музичних фразах, які допоможуть зосередити увагу учням на основних моментах формування звуку, також важливе значення в вокально-хоровій педагогіці має підбір і правильне використання вправ, кожна з яких повинна виправдовувати ціль.

Отже, розвиток виконавських вмінь і навичок включає в себе також вокально-хорове навчання, яке цінне не саме по собі, а як важливий шлях музичного виховання, інакше кажучи – виховання музично-культурної людини з розвинутими музичними, вокально-хоровими, співочими якостями, високим смаком, любов'ю та інтересом до музики.

Українська педагогіка часто використовувала мистецтво театрів у вихованні й освіті. В цьому зв'язку необхідно згадати вертеп, театр Запорізької Січі, Театр Балагану, діяльність театрів дворян, інтелігенції, театри ремісників і селян і, врешті, студентські театри, в яких зусиллями вчителів сценічне мистецтво розповсюджувалося у побуті і стало виразною рисою національної творчості українського народу.

Цей складний процес тривав протягом декількох століть за рахунок розвитку окремих театральних елементів з обрядових народних видовищ і розваг, якими супроводжувались традиційні колядування, зустрічі і проводи масляної, купальські ігри, весілля, вистави лицедіїв тощо. Всі ці форми дій відкривали широкі можливості для всебічного виявлення народної музично-сценічної діяльності. Учасники свят і розваг декламували вірші, сатиричні монологи і діалоги, виконували театралізовані сюжетні видовища, які будувалися вже на переодяганні, з використанням гриму, перук, реквізитів. Виконавці перетворювались в образи конкретних персонажів дії, створюючи яскраву, гостросюжетну виставу, музично-сценічне дійство, на яке жваво реагували зацікавлені глядачі.

В 30-ті роки XVII ст. вже в стінах школи Києво-Печерської лаври за сприяння митрополита Петра Могили було створено навчальний театр, який пізніше став добре відомим на території України і за кордоном. Вистави здійснювались студентами не тільки в стінах навчального закладу, але й розігрувались перед жителями багатьох міст і сіл України.

Шкільний театр, являючи собою важливу ланку в системі виховання і освіти, зберігав свій вплив впродовж всього XVIII ст.

У наш час багато діячів мистецтва ставлять питання про необхідність використання театрального мистецтва в школі й підготовку вчителів у цій галузі. Можливість використання музично-сценічної діяльності в процесі навчання студентів дасть можливість розвитку їх виконавських вмінь і навичок та навчить студентів застосовувати їх у своїй практичній роботі з учнями, тому що за своєю психологічною суттю музично-сценічна діяльність близька до дитячої гри, яка має велике значення для виховання багатьох цінних якостей дитини.

В останні роки потреба дітей перевтілюватись, грати в „театр” знову стала помітна педогогічній громадськості. Виникла потреба у вчителях музики, зацікавлених і готових до цієї роботи. Про важливість цього явища пишуть О.О. Гончарова, А.П. Єршова, І.Л. Любинський, Н.Є. Миропольська, Ю.І. Рубіна, Л.О. Хлебнікова та ін.

Аналіз досліджуваного питання показав, що поняття „музично-сценічна діяльність” не має однозначного тлумачення. В контексті різноманітних розробок, публікацій, методичних рекомендацій це поняття висвітлюється досить широко і включає: „театральну творчість”, „музично-театральну діяльність”, „театральну ігрову діяльність”, „драматизацію”, „гру”, „обігрування”, „імпровізацію” та ін.

На нашу думку, визначення і характеристика даного поняття повинні базуватись, по-перше, на діяльнісному підході, який лежить в основі всіх методик виховання і навчання студентів, по-друге – враховувати загальні і специфічні риси театрального мистецтва, особливості його впливу на розвиток виконавських вмінь та навичок студентів в різні періоди їх розвитку. Виходячи з цього, музично-сценічна діяльність студентів розглядається в роботі як діяльність, яка заснована на музично-сценічному виконанні сюжетної ролі, яка спирається на специфічні особливості театрального мистецтва, пов'язані з його сенскритичністю. Викладачі, керівники колективу настановлюють студентів до обігрування ролі, яку вони виконують, і при цьому в студентів розвивають загальну готовність до адекватної реакції, навички змінювати стратегію рішення, налаштовуватись на інноваційність, артистичні вміння: це міміка і жести, вироблення гарних рухів, які відповідають образу твору – все це і формує музично-сценічну діяльність. В усіх своїх проявах музично-сценічна діяльність вимагає певного відриву від дійсності, вміння поставити себе в нову ситуацію, відгуку на роль, переживання, мікровідчуття іншої людини, передачу образу, який втілює автор.

Природа сценічного мистецтва – чи то драма, чи музичний театр, за глибокими переконаннями К.С.Станіславського, базується на єдиних органічних законах творчості.

Роботу над роллю режисер розподіляв на чотири періоди: пізнання, переживання, втілення, вплив. Тобто:

- створення конкретного „живого образу” персонажу;
- зовнішньо-сценічне відображення образу в процесі репетиції;
- спілкування сценічного героя з глядачами в процесі постановки музичної композиції.

У творчій роботі над роллю важливо поставити перед студентами конкретну, чітко сформульовану мету та задачі, які вони повинні втілити в сценічне життя, а для цього мета повинна перетворитись на їхню власну.

Виконавець у музичній композиції – це, перш за все, особа, яка діє в комплексі всіх обставин. Неможливо, щоб звук, манера його видобування, інтонація, фрази виникали на непідготовленому ґрунті. Кожна нота, кожна музична фраза написана композитором з якоюсь метою, характер їх виконання, художня манера повинні визначатися саме цією метою. Саме цілеспрямованість у виконанні – ознака та показник художності [3, с.39].

Організацію музично-сценічної діяльності К.С.Станіславський вбачав у сполученні таких чинників:

- а) ідеальна дикція;
- б) ідеальна ритміка;
- в) сценічне відображення кожного моменту музичної партитури, яке розгортається в наскрізному розвитку;
- г) всі хори повинні бути вивчені так, щоб можна було їх розміщувати не за голосами, а за внутрішнім змістом того, що відбувається на сцені;
- д) солісти отримують мізансцену відповідно до того, як вимагає наскрізна дія, а не як зручно диригенту;
- е) все це повинно бути виконано зразково.

Але творча музично-сценічна діяльність починається одразу не з роботи над роллю, художнім образом, повноцінною композицією. Вона починається з оволодіння комплексом сценічних вмінь та навичок на основі сценічно-ігрової драматизації творів.

У музично-сценічній формі присутні імітація рухів, пантомімічні відображення музичного та поетичного тексту, що дає можливість усвідомити зміст пісні чи п'єси.

Отже, музично-сценічна діяльність включає ряд компонентів:

- вміння вслуховуватись у музичний твір;
- розвиток музично-слухового досвіду;

формування практичних навичок, музичних та виконавських (спів, гра);  
наявність взаємозв'язку слуху та виконавських навичок;  
наявність музичного та художньо-творчого мислення.

*Висновки...* Отже, виконавство охоплює всю сферу музичного мистецтва, яке, відображаючи дійсність в звукових художніх образах, має потребу в акті творчого відтворення твору в посередництві вихованця. Об'єктивно існуючи у вигляді нотного запису, своє реальне звучання, а головне, своє суспільне буття музичний твір знаходить лише в процесі його виконання. Ця особливість музики закладена в її природі, в діалектичній єдності твору та виконавця, а виконавська діяльність майбутнього вчителя музики – це засіб залучення в майбутньому своїх вихованців до музичного мистецтва, розкриття його естетичної цінності, стимулювання музично-пізнавальної діяльності слухачів, розвиток у них здібностей сприймати і переживати музику, насолоджуватись нею.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М., 1997.
2. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К., 1996.
3. Мороз О. Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / О. Г. Мороз. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова 2001. – 337 с.

**Анотація**  
**Н.А.Олійник**

**Теоретические основы формирования исполнительных умений и навыков студентов в музыкально-сценической деятельности**

*В статье на основе изучения научной, педагогической и психологической литературы рассмотрены основы формирования исполнительских умений и навыков студентов в музыкально-сценической деятельности.*

**Ключевые слова:** умения и навыки, музыкально-сценическая деятельность, студент.

**Summary**  
**N.A.Oliinyk**

**Theoretical Basis of Formation of Students' Performing Skills and Abilities in Music-Stage Activity**

*In this article on the basis of analysis of scientific, pedagogical and psychological literature the foundations of students' performing skills and abilities formation in music-stage activity are considered.*

**Key words:** skills and abilities, music-stage activity, student.

Дата надходження статті:

„15” вересня 2010 р.

УДК 371.133:001.891(477)(045)

**О.І.ОНИЩЕНКО,**  
аспірант  
(м.Хмельницький)

**Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів у дослідженнях українських вчених**

*В статті розкрито погляди українських та зарубіжних вчених на проблему формування професійної компетентності майбутніх вчителів та їх внесок у вирішення даного питання. Наголошується на тому, що лише високий рівень знань в галузі точних чи гуманітарних наук не може розглядатись як показник професіоналізму вчителя.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, професійно значущі якості, емпатія.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Проблема вдосконалення освіти і виховання підростаючого покоління була і залишається однією з найважливіших в розвитку суспільства. Розкриття творчих можливостей особистості, створення умов для її гармонійного розвитку, формування соціальної активності, відповідальності та професійності – важливі завдання, що стоять перед системою освіти, головна роль в якій надається творчій особистості вчителя.

Загальновідомо, що педагог реалізує два основних соціальних завдання – навчання й виховання підростаючого покоління. Незмінно залишаючись провідними в його професійній діяльності, ці взаємопов'язані завдання згідно з вимогами, що ставляться до школи тією чи іншою історичною епохою, наповнюються конкретним змістом й отримують специфічну спрямованість.

Формування та розвиток гуманної дитини залежить від вчителя. Якщо майбутні вчителі усвідомлюють важливість завдання формування в учнів ціннісного ставлення до навколишнього світу і самого себе, то їх знання набувають ціннісного значення.

Актуальність зазначених завдань визначається у нормативно-правових документах, які регламентують діяльність освітянської сфери (Закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту”; Державна програма „Вчитель”, Концепція педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.).

*Формулювання цілей статті...* Дослідити погляди українських та зарубіжних вчених на проблему формування професійної компетентності майбутніх вчителів та їх внесок у вирішення даного питання.

Питання про те, яким бути вчителю й наскільки широким має бути спектр його професійно-значущих якостей, знань, умінь і навичок, хвилювало педагогів уже давно, що можна простежити з наведеної нижче таблиці.

Таблиця

**Класики педагогіки про професію вчителя**

Педагоги	Теоретичний вклад в історію питання
1	2
Я.А. Коменський	Вважав, що людина, яка обрала вчительство своєю професією, повинна бути чесною, діяльною, наполегливою, живим взірцем доброчесності, яку має прищеплювати учням, бути людиною освіченою та працелюбною, безмежно любити свою справу, ставитися до учнів по-батьківськи, збуджувати в них інтерес до знань.
І.Г. Песталоцці	Вказував, що вчитель мусить бути сповнений любові, мудрості, цінувати порядок, уміти володіти собою; учні повинні довіряти йому; він має бути здатним побачити в кожній дитині її призначення й допомогти їй відбутися як особистості
Й.Ф. Герbart	Відзначав керівну роль учителя; метою навчання вважав формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань.
А.В. Дистервег	Вказував на те, що хороший учитель повинен не тільки досконало володіти предметом, а й любити свою професію та дітей; вважав, що вчителю треба знати історію, літературу, а також весь час слідкувати за новими працями з педагогіки, психології й методики; надавав велике значення озброєнню вчителів практичним педагогічними вміннями й навичками.
Л.М. Толстой	Вважав, що для педагогічної роботи велике значення має „не метода, а мистецтво й талант”, а також любов.

Великий внесок у розвиток педагогічної науки зробили й українські філософи, педагоги, письменники минулого. Питання, пов'язані з особистістю та діяльністю вчителя, часто висвітлювались в їхніх працях. Ось деякі з них (див. продовження табл.).

**Продовження табл.**

1	2
Г.С. Сковорода	Вважав, що чуйність, гуманність та чесність можуть сформувати в молоді тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко властиві.
Т.Г. Шевченко	Шанував учителів, які метою свого життя ставили самовіддане служіння народу; критикував жорстокість і обмеженість багатьох педагогів свого часу.
К.Д. Ушинський	Вважав, що вчитель повинен бути не тільки викладачем того чи іншого предмета, але й вихователем, любити свою професію, ставитися з почуттям великої відповідальності до справи виховання, володіти педагогічною майстерністю й педагогічним тактом.
І.Я. Франко	Звертався до питання про особистісні й професійні якості, що властиві хорошему вчителю; вважав за необхідне мати педагогічний талант, володіти вміннями під час уроків жити загальним життям всього класу, забувати про себе, про свої власні турботи, радощі, тривоги.
Г. Ващенко	Бачив в особі вчителя, насамперед, носія ідеї українського національного виховання, здатного вкласти цю ідею в серця і розум молодого покоління.
С. Русова	Вважала, що вчитель впливає на своїх учнів своїм характером, веселим, енергійним; що він зобов'язаний бути громадянином і так наближати до життя шкільну науку, щоб вся громада бачила її користь і поважала таке навчання й самого вчителя.
А.С. Макаренко	Вважав, що справжній педагог-майстер повинен вміти й знати багато; надавав великого значення морально-політичному складу вихователя; визнавав, що якості особистості, характер педагога є „інструментом” виховної роботи; підкреслював, що ніякі рецепти не допоможуть, якщо в самій особистості вихователя є великі недоліки.
В.О. Сухомлинський	Вказував на виключне значення особистості вчителя в процесі виховання дітей, на необхідність досконалого глибокого знання вчителем свого предмета; вважав, що педагогічна майстерність залежить від бажання вчити, від наснаги, від готовності до подолання труднощів; основною вимогою до педагога вважав любов до дітей.

Відтак, питання, пов'язані з особистістю вчителя, його професійними якостями, знаннями, вміннями, навичками не нові. Але час вносить свої корективи, висвітлюючи нові грані проблеми, змушує розглядати їх з сучасних позицій, із урахуванням останніх досягнень психології та педагогіки.

В сучасних складних соціальних умовах педагог є фігурою, що потребує особливої уваги. Бо там, де його місце займають недостатньо професійно спрямовані люди, в першу чергу страждають діти, причому моральні збитки, які виникають, як правило, непоправні. Це потребує від суспільства створення таких умов, щоб серед майбутніх вчителів були люди, що найбільш підготовлені до роботи з дітьми, відповідають цій роботі за своїми особистісними мотиваціями.

Технологічний тип культури, який спочатку сприяв суспільному прогресу, тепер активно породжує засоби знищення цивілізації.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* У дослідженнях педагогів і психологів (О.Балл, С.Гончаренко, І.Зязюн, І.Бех, О.Кучерявий, С.Сисоева, П.Стефаненко, О.Пехота, С.Харченко та ін.), присвячених проблемі впливу особистості викладача на учнів, підкреслюється, що лише викладачі, які досягли у своєму розвитку творчої індивідуальності, здатні робити найбільші „внески” у розвиток особистості своїх вихованців, впливати на їхні життєві сенси й цінності, стимулювати розвиток творчих сил і здібностей учнів.

У дослідженнях, присвячених проблемі підготовки майбутнього вчителя до творчої педагогічної діяльності, особливого значення надається організації науково-дослідної роботи студентів (О.Мороз, В.Сластьонін, Н.Філіпенко), формуванню в них умінь проектувати, конструювати (В.Бондар), розвитку самодіяльності й самовихованню (В.Андреев, Л.Попов), використанню дидактичних ігор у навчальному процесі (Н.Посталюк), створенню педагогічних умов індивідуалізації професійної підготовки (О.Пехота), інтенсифікації навчання у вищому навчальному закладі (Н.Кичук).

*Вклад основного матеріалу...* Результати багатьох досліджень у галузі вищої педагогічної освіти свідчать про кризовий стан у підготовці вчителя. Симптоми цієї кризи виявляються в тому, що ця підготовка не відповідає як потребам відбудови Української держави, так і світовим стандартам. Вона ще не зорієнтувалася на якісні показники, нові принципи та прогресивні технології навчання. У ній зберігаються невідповідності між загальнокультурним та професійним, традиційним та проблемним, екстенсивним та інтенсивним, інформаційним та розвиваючим, репродуктивним та пошуковим навчанням. Вона ще не забезпечує формування високої загальної та професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості та співробітництва зі своїми вихованцями та їх батьками. В її основу поки що не поставлена особистість майбутнього спеціаліста, не виявляються і не формуються її індивідуальні особливості, не зникла її відчуженість від національної культури, школи, учня. Існуюча система підготовки педагогічних кадрів – закономірний продукт не тільки консервативної системи вітчизняної освіти, але й суспільства з усіма його конфліктами та колізіями. Вона опинилася в різкій дисгармонії з потребами соціуму. Неминучим наслідком цього є значне зниження соціального престижу вчительської професії, поглиблення та загострення шкільних проблем. Тому дослідження проблеми підготовки педагогічних кадрів в Україні є однією із центральних у педагогічній та психологічній науках. Всебічному вивченню даного питання присвячені наукові праці, науково-теоретичні та науково-практичні конференції, які є теоретичною базою для розв'язання проблеми становлення майбутнього вчителя в педагогічних закладах освіти.

У системі головних ідеалів і цінностей світової прогресивної педагогіки (Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.-Г.Песталоцці, Ф.А.-В.Дістервег, М.Монтессорі, Р.Штайнер, С.Френе, Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинський, Х.Д.Алчевська, С.Ф.Русова, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський та ін.) центральною ланкою завжди була орієнтація на гуманістичну парадигму. Сьогодні її актуальність зростає ще й у зв'язку з процесами реформування вітчизняної освіти, у яких аксіологічний аспект відіграє значну роль. Освіта, заснована на ідеях гуманізації, повинна, насамперед, інтегрувати весь комплекс знань про людину, формуючи на основі цих знань цілісне уявлення про себе як у дітей, так і у педагогів (І.Д.Бех, А.М. Бойко, М.І.Боришевський, І.А.Зязюн, В.А.Киричок, А.О.Кияновський, Б.С.Кобзар, В.О.Коротеева, М.Ю.Красовицький, В.В.Матіяш, І.К.Матюша, А.В.Суценко, Т.І. Суценко, Н.Є.Щуркова та ін.).

На жаль, у сучасному шкільному житті мають місце випадки, які підтверджують думку дослідника Н.Є.Щуркової про те, що ідея гуманізації педагогічного процесу залишається хибною. Автор зазначає, що не знайдеться жодного працівника школи, який би надумав виступити проти декларації цінності людини і права її на повагу, але зізнаються, що за зачиненими дверима пригнічується, ображається гідність дитини як людини, а учитель мало схожий на найвищу цінність на землі [1, с.20]. Свої спостереження Н.Є.Щуркова пояснює невмінням з боку вчителя успішно організувати гуманний педагогічний процес. Якими ж якостями повинен володіти педагог для успішного виконання завдань, що стоять перед ним.

Як відомо, якість особистості – це існуюча тривалий час характеристика, яка проявляється в поведінці індивіда в різноманітних ситуаціях. „Якість спеціаліста – це сукупність найбільш суттєвих,

відносно стійких його властивостей та характеристик, що обумовлюють готовність до виконання певних соціальних та професійних функцій” [4, с.24].

Існує більш ніж 500 класифікацій професійно-значущих якостей учителя. Розглянемо деякі з них. Так, І.А. Зязюн вказував на те, що майбутньому вчителю необхідно працювати „над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в учителіві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)” [5, с.50].

В.О. Сластьонін виокремлює такі професійно значущі якості вчителя: інтерес і любов до дитини як відображення потреби в педагогічній діяльності, справедливість, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка, врівноваженість, професійна працездатність [4].

Ю.К. Бабанський найважливішими особистісними якостями вчителя вважає: ідейно-політичний, культурний кругозір, суспільну активність, почуття нового, потребу працювати з дітьми, наполегливість, педагогічний такт, педагогічне орієнтування, вимогливість, самооцінку, знання в галузі свого предмета, вміння розвитку мислення школярів, навички навчальної праці, інтерес до предмета, вміння забезпечити індивідуальний підхід до учнів під час навчання та виховання, вміння організувати позакласну роботу з предмета [6].

Поняття „професіоналізм вчителя” передбачає наявність не тільки необхідного високого рівня знань в галузі фізичних, математичних, технічних, біологічних чи гуманітарних наук, а також опанування сукупністю знань і практичних навичок з професії педагога, що передбачає формування стійкого інтересу до особистості учня, відповідного світогляду, педагогічного такту, професійної відповідальності тощо. Ці риси майбутнього педагога повинні формуватись в його свідомості ще з студентських років. Проблема формування професіоналізму майбутніх вчителів в умовах педагогічного вузу є актуальним питанням серед українських викладачів та вчених. Так, викладач Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського Е.Л.Горбунь визначає професійну відповідальність як інтегральну якість особистості, що включає в себе усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної роботи, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи [2, с.104]. Формування в студентів професійної відповідальності як соціально-педагогічної категорії розглядається як тривалий процес.

Відповідно до мети формування професійної відповідальності студентів Е.Л.Горбунь наголошує на зміні освітньої технології в процесі проведення навчальних занять таким чином: у традиційних організаційних формах навчання (лекціях, семінарських і науково-практичних заняттях) передбачається використання таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь студента в процесі його професійної підготовки в умовах співробітництва, вироблення студентом на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення [2, с.105-110].

Але, на жаль, останнім часом лекція і семінар як головні форми організації навчання у вищій школі зазнають критики (не говорячи вже про нетрадиційні форми навчання, які взагалі проводяться досить рідко). Дослідження показали, що обмежені можливості розумової діяльності студентів на лекції ведуть до низької якості засвоєння навчального матеріалу, до зниження рівня активності розумової спрямованості студентів. Відповідно до досліджень В.І.Безпалька, заснованих на принципах теорії поетапного формування розумових дій П.Я.Гальперіна і Н.Ф.Тализіної, лекції забезпечують надійне засвоєння матеріалу тільки на рівні знайомства (узнавання, розпізнавання, розходження, упізнання) і репродуктивному рівні, тобто сприйняття інформації про вивчений об'єкт [2, с.105]. Метою ж семінарів є синтез опрацьованої студентами літератури, формування вміння критично оцінювати теоретичні джерела. Семінарські заняття допомагають у розв'язанні складних питань, що виникають у процесі засвоєння певної теми, в усвідомленні логіки теми, її зв'язку з іншими поняттями і темами курсу. На жаль, буденна практика вищої школи вказує на те, що головним завданням семінарських занять виступає, скоріш за все, перевірка знань, а не розвиток самостійності, оригінальності мислення, уміння знаходити і відстоювати власну точку зору.

Викладач Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова Т.І.Тітова пояснює невдачі окремих вчителів у сфері професійної діяльності їхньою недотепністю у спілкуванні з учнями [3, с.145]. Тобто, однією з проблем педагогічного вузу є те, що навчальний процес не формує цілісну структуру педагогічної свідомості майбутніх вчителів через оволодіння ними технікою вести педагогічний діалог. А, як відомо, навчання педагогічному спілкуванню можливе лише в самому його процесі. Тому тільки за умови практичного оволодіння технікою та технологією педагогічного діалогу, студенти зможуть досить повно реалізувати свої інтелектуальні та духовні потреби. Для того, щоб студент – майбутній вчитель мав можливість опанувати новітніми педагогічними технологіями, що побудовані на діалогічному підході, потрібно суттєво змінити організацію навчально-виховного процесу.



Так, Т.І.Тітова пропонує поширити арсенал організаційних форм проведення занять, у першу чергу неформальних, в яких діалогічний метод стає домінуючим. У зв'язку з цим набуватимуть повної сили диспути, співбесіди, самоаналіз, „мозкові атаки”, моделювання, конструювання, захист творчих проєктів, проблемні та ситуаційні завдання, дидактичний театр, навчання пошуку альтернативних рішень [3, с.146].

Кожний студент, який проявив схильність до педагогічної професії, має можливість перевірити обґрунтованість, глибину та дієвість свого інтересу, застосувати здібності до певних видів педагогічної праці (допомога відстаючим, участь у виховних заходах, гуртках, громадській діяльності). На жаль, в сучасних навчальних закладах, що готують майбутніх педагогів, спостерігається процес відсторонення від залучення студентів до подібних акцій: все рідше можна зустріти студента, який би був членом якогось гуртка, брав участь у якихось громадських акціях чи у виховних заходах. Вузкість інтересів майбутнього вчителя є показником його недостатньої спрямованості на педагогічну діяльність. І навпаки, різнобічні інтереси передбачають розвиток творчого ставлення, створюють умови для формування соціальної позиції і, відповідно, високого рівня педагогічної майстерності. Тому одним з головних напрямків формування професійного інтересу у майбутніх вчителів повинно стати повернення традицій залучення студентів до активної громадської роботи, в свою чергу, педагоги вищої школи повинні зробити усе від них залежне, щоб сформоване професійне самовизначення та професійний інтерес студентів не згасали і змінювалися лише у позитивному напрямку.

Необхідною рисою сучасного педагога є здатність сприймати учня таким, яким він є, розуміти його, прогнозувати поведінку, вчинки та досягнення учня. Це є основою результативності дій вчителя, які забезпечують продуктивність взаємодії з учнем. Здатність проникати в психіку іншої людини, співчувати їй та приймати її почуття, рахуватися з нею, визначається як емпатія (від англ. empathy – співчуття, співпереживання, вміння поставити себе на місце іншого). Педагогічний аспект емпатії знайшов своє висвітлення в працях українських науковців, які розглядають це явище як особистісну якість вчителя, що забезпечує продуктивність його професійної діяльності. Так, О.М.Гуменюк наголошує на проблемі формування емпатії у процесі психологічної підготовки вчителів, а також вказує на шляхи формування та підвищення емпатійності шляхом тренувань [2, с.202-210]. Дослідник робить висновок про те, що можливо сформувати здатність педагога до емпатії, а також про те, що формування цієї здатності є провідним у процесі активного гуманістичного виховання. Отже, підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що останнім часом у працях українських вчених все частіше спостерігається акцентування уваги на проблемі психологічної підготовки майбутнього вчителя як необхідного компонента його професійної сформованості. Сучасні завдання реформування освіти в Україні та підготовки вчителя вимагають формування у студентів педвузу в процесі професійної підготовки таких особистісних утворень, що характеризуються усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, активно-дійове, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, навичками, вміннями. В дослідженнях українських вчених та викладачів робиться висновок про необхідність пошуку та обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили більш ефективний вплив психології на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували в нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні педагогічних завдань.

*Висновки...* В умовах сучасної вищої педагогічної освіти необхідним є формування вчителя нового типу, який гармонійно поєднував би ініціативність й самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень культури і відповідальності. Ми досить часто чуємо нарікання на те, що сучасні вчителі позбавлені ініціативності і самостійності, професіоналізму та творчості. Дослідження показують, що джерело цієї проблеми лежить в якості підготовки спеціаліста-педагога вищою школою, тобто, ті риси, які є обов'язковими для педагога, слабо формуються в свідомості майбутнього вчителя ще з студентських років. У дослідженнях українськими вченими та педагогами проблема становлення особистості майбутнього вчителя посідає значне місце.

Серед недоліків організації навчального процесу у ВНЗ, які є причиною відсутності у їх випускників таких якостей, як професійна відповідальність, стійкий інтерес до педагогічної діяльності, відповідного педагогічного світогляду, такту, творчої особистості, ініціативності, прагнення до професійного самовдосконалення, до творчого пошуку, дослідники відзначають стереотипне викладання, яке гальмує запровадження в навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, досить слабкий рівень застосування проблемних завдань, науково-дослідницької роботи студента, що сприяє формуванню в майбутнього педагога творчого мислення та професійної відповідальності; обґрунтування необхідності впливу психології на професійну підготовку майбутнього вчителя та недостатнє використання її потенціалу в здійсненні цього завдання. Це, в свою чергу, породжує в науковому та викладацькому середовищі необхідність пошуку та обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили більш ефективний вплив психології на професійну підготовку майбутнього вчителя, активізували у нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і

застосовувати при вирішенні педагогічних завдань, тобто формували у нього професійно-психологічну спрямованість. Отже, процес формування особистості майбутнього педагога розглядається дослідниками як тривалий, поетапний процес, який забезпечується поєднанням педагогічно-психологічного курсу з використанням активних форм навчання, залучення студентів до науково-дослідницької роботи, участь студентів у громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху подолання проблеми становлення особистості майбутнього вчителя.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Культура современного урока / под ред. Н. Е. Щурковой. – М. : Изд-во „Российское педагогическое агентство”, 1997. – 92 с.
2. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / [ред. кол. : Б. І. Холод (гол. ред.) та ін.]. – К. : НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
3. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали міжнар. наук-теор. конф. НПУ ім. М. П. Драгоманова (18-19 жовт. 2000 р.) / укл. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Ч. 3. – 244 с.
4. Сластѣнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластѣнин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
5. Педагогічна майстерність : підруч. / [П. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

**Анотація**

**А.И.Онищенко**

**Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей в исследованиях украинских ученых**

*В статье рассмотрены взгляды украинских и зарубежных ученых на проблему формирования профессиональной компетентности будущих учителей и их вклад в решение данного вопроса. Подчеркивается, что только лишь высокий уровень знаний в области точных или гуманитарных наук не может рассматриваться как показатель профессионализма учителя.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессионально-значимые качества, эмпатия.

**Summary**

**O.I.Onyshchenko**

**Problem of Formation of Professional Competence of the Future Teachers in Researches of the Ukrainian Scientists**

*The views of the Ukrainian and foreign scientists at a problem of formation of professional competence of the future teachers and their contribution to the decision of this question are contemplated. It is underlined that only high level of knowledge in the field of exact sciences or the humanities can't be considered as an indicator of professionalism of the teacher.*

**Key words:** professional competence, professional-significant qualities, empathy.

Дата надходження статті:

„17” вересня 2010 р.

УДК 378.147.88

**О.В.ОРЛОВСЬКА,**  
старший викладач  
(м.Хмельницький)

**Роль педагогічної практики у підготовці майбутніх вчителів до виховання толерантності в учнів старшої школи США**

*У статті розглянуто різні підходи до організації педагогічної практики у процесі професійної підготовки вчителів у Сполучених штатах, визначено основні її функції та етапи. Встановлено принципи, що зумовили основні вимоги до організації педагогічної практики у сучасних умовах гуманізації навчально-виховного процесу.*

**Ключові слова:** педагогічна практика, практика-спостереження, пасивна педагогічна практика, активна педагогічна практика, підготовка вчителів, толерантність.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* На якому б етапі свого шляху не знаходився учитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображується фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя та його професійної свідомості. Особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли студент педагогічного навчального закладу проходить педагогічну практику, стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Таке „входження” майбутнього вчителя у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопичення досвіду практичної діяльності тощо.

Педагогічна практика як одна з найважливіших ланок в системі професійної підготовки вчителя носить тривалий і безперервний характер, що забезпечує фундамент для основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх вчителів. На думку К.Д. Ушинського, „метод викладання можна вивчити з книг або із слів викладача, але придбати вміння користуватися цим методом можна тільки завдяки довготривалій практиці” [3, с.192-472.]. Саме на практиці студент може визначити, наскільки правильно він вибрав для себе сферу діяльності, з’ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей з професією вчителя.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Питання практичної підготовки майбутніх вчителів досліджували О. А. Абдулліна, В. І. Бондар, А. П. Беляєва, О. Я. Савченко, Г. І. Терещенко, Ю. І. Чирва. Звернення до досвіду США зумовлено помітним поширенням міжнародної співпраці у галузі освіти, високим рівнем економічного розвитку цієї країни, накопиченим багатим досвідом з проблем теорії та практики розвитку педагогічної освіти. Проблеми навчання і виховання, реформування педагогічної освіти США, тенденції підготовки виробничого і педагогічного персоналу досліджені Н. Бідюк, В. Жуковським, Ю. Кіщенко, Т. Кошмановою, М. Лещенко, О. Матвієнко та іншими вченими.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – визначити роль педагогічної практики у підготовці майбутніх вчителів до виховання толерантності в учнів старшої школи США.

*Вклад основного матеріалу...* Педагогічна практика як один із засобів підготовки студентів до виховання толерантності в учнів може виконувати такі функції: освітню, освітньо-практичну, аналітико-діагностичну.

Освітня функція педагогічної практики дозволяє сформувати у студентів знання й уміння про те, як ухвалювати оптимальне вирішення будь-якої педагогічної ситуації, що утворилася, передбачити результати обраних способів її вирішення; вивчати рівень розвитку толерантності дитини; передбачати типові труднощі у вихованні толерантності, послуговуючись загальною психологічною характеристикою дитини; організовувати процес толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; розпізнавати з поведінки дітей узгодженість їх моральних норм, переконань і вчинків; бачити причинно-наслідкові зв’язки між цілями, способами, умовами, результатами виховання. При складанні даного переліку знань і умінь ми опиралися на концепцію діяльності вчителя А. К. Маркової [1].

Освітньо-практична функція забезпечує практичне застосування отриманих знань, умінь та навичок; самостійний розв’язок різних виховних ситуацій, що складаються при формуванні толерантності. Результативність їх розв’язку є оптимальним, об’єктивним засобом діагностики рівня підготовленості студента до реалізації завдань з виховання толерантності в учнів.

Аналітико-діагностична функція припускає аналіз студентом власної практичної діяльності з даного напрямку, а також надає можливість визначити рівень розвитку в майбутнього вчителя педагогічної толерантності й професійної підготовленості до виховання толерантності в учнів. На основі спільного з керівником практики аналізу, студент намічає перспективи розвитку у себе знань, умінь і навичок, особистісних якостей і установок, що сприяють більш ефективній педагогічній діяльності.

В сучасних умовах гуманізації навчально-виховного процесу основні вимоги до організації педагогічної практики зумовлені такими принципами: єдність навчання, виховання і розвитку особи в освітніх процесах і соціумі; особистісно орієнтований підхід у вихованні (визнання унікальності і своєрідності особи кожної дитини, її вищої соціальної цінності); вивчення і формування індивідуально-особистісних якостей учнів, врахування вікових особливостей; відповідність виховання природним задаткам дитини і закономірностям її розвитку; етнічна своєрідність виховання в єдності із загальнолюдськими цінностями (опора на національні цінності, принципи, звичаї, традиції, культуру); гуманізація міжособистісних стосунків (шанобливе ставлення до педагогів та учнів, врахування думки інших, доброта та увага); принципи співпраці (створення психологічного комфорту, ситуацій успіху, довіри, суперництва, діалогічності спілкування); гуманізація освіти і виховання (залучення особи до світової культури, наукових, філософських і релігійних картин всесвіту тощо; формування особи, її свободи; уміння виражати й обґрунтовувати свою позицію); диференціація й індивідуалізація навчально-виховного процесу (відбір змісту, форм і методів виховання з урахуванням своєрідності учнів, їх схильностей, інтересів, здібностей, особових і професійних якостей вчителів, батьків, умов сім’ї, соціуму; створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей кожного учня в процесі соціалізації); естетизація середовища (комфорт, краса, затишок, чистота приміщень; естетизація зовнішнього вигляду, культура взаємин і спілкування) [2].

У Сполучених Штатах існує декілька підходів до організації професійної підготовки вчителів. Один з них передбачає паралельне теоретичне і практичне навчання. Засвоєння освітньої програми передуює оволодінню професійними дисциплінами. Починаючи з першого курсу студенти кожного тижня проходять практику, у ході якої вони спостерігають за дітьми, отримують навички аналізу педагогічного процесу за допомогою певних послідовних процедур, вивчають роботу вчителів. На останньому курсі вони проходять практику-стажування, під час якої працюють самостійно (3-4 місяці). Інший підхід

передбачає зосередження професійної підготовки на останньому році навчання. Він має такі дві форми організації:

- студенти є постійними працівниками школи і отримують 1/3 заробітної плати вчителя-початківця (ведуть один-два класи, приймають участь у конференціях, консультуються зі старшими вчителями, щоденно їм виділяється одна година на підготовку до занять);

- студенти працюють під керівництвом старшого вчителя без оплати, можуть інколи замінити його. Період тривалої педагогічної практики (15 тижнів) дозволяє студентам довести професійні навички до високого рівня [7, с.357-361].

Аналіз програм з педагогічної практики (field experience) показав, що в цілому її можна розділити на три етапи:

- 1) практика-спостереження (field observations);
- 2) активна практика студентів (pre-student teaching);
- 3) самостійна практика (student teaching).

Коротко охарактеризуємо кожний з цих етапів, виділивши основні вимоги до організації педагогічної практики студентів в умовах полікультурного середовища.

**Перший етап** – *практика-спостереження*. Її проходять студенти I-II курсів. Слід відмітити, що студенти допускаються до проходження активної педагогічної практики лише за умови успішної здачі певних психолого-педагогічних курсів (кожний навчальний заклад самостійно визначає цей перелік). До прикладу, державний коледж штату Флорида (Florida State College) до цього переліку включає такі курси: „Вступ до педагогіки” (Introduction to Education) – (18год. практики), „Навчання диверситивного населення” (Teaching Diverse Populations) – (18год. практики), „Професія учителя і педагогічна практика” (The Teaching Profession and Field Experience) – (15 год. практики), „Диверситивність учнів у класі і педагогічна практика” (Diversity in the classroom and Field Experience) – (15 год. практики) [6]. В університеті Менсфілду (Mansfield University) обов'язковими є курси „Основи спеціальної освіти” (Foundations in Special Education), „Основи педагогіки” (Foundations of Education), „Методика вивчення англійської мови” (English Language Learner), „Оцінювання та навчальні стратегії” (Assessment and Learning Strategies), „Інтегрована програма середньої школи” (Secondary School Integrated Curriculum). Вивчення цих предметів включає 40 годин практики [9].

Під час проходження практики студенти знайомляться з роботою школи, спостерігають за учнями в класі, роботою вчителів, за взаємодією всіх учасників навчального процесу; вивчають виховну систему школи; відвідують культурно та мовно-диверситивні громади; з керівниками практики обговорюють та аналізують ефективні навчальні методи та стратегії, які є найефективнішими для роботи в диверситивному класі. У процесі ознайомлювальної практики студенти молодших курсів також звертаються до проблеми виховання толерантності: вони аналізують особливості полікультурного освітнього простору школи, оформивши „Карту спостереження за діяльністю вчителя” в полікультурному освітньому просторі. Свої спостереження та аналіз побаченого студенти оформляють у вигляді письмових робіт (reflective writing) [4].

**Другий етап** – *пасивна практика студентів*. Її проходять студенти 3-4 курсів під керівництвом вчителя зі школи. Вони знайомляться з навчальними програмами та планами школи, продовжують спостереження за навчальним процесом, складають плани своїх власних уроків, обговорюють з керівником свої очікування від практики, проводять окремі уроки під наглядом вчителя-наставника, спілкуються з дітьми. Студенти ґрунтовно досліджують учнівський колектив (взаємини у класі, структуру і рівень розвитку колективу, вихованості дітей тощо). Якщо проблема виховання толерантності є актуальною для колективу й вимагає невідмінного вирішення, студент може приступитися до її розв'язання (планування, організація, аналіз роботи). Подібна побудова педагогічної практики дозволяє переконати майбутнього вчителя у важливості методології в організації практики й демонструє шляхи продуктивного вирішення професійної проблеми, що встає перед ним. Студенти аналізують толерантне освітнє середовище школи та проводять діагностику рівня толерантності учнів і педагогічної толерантності педагогів на практиці позаурочної виховної роботи, представляють результати діяльності на конференції за підсумками практики. Передбачена організація на практиці діяльності з виховання толерантності (практика позаурочної виховної роботи, практика пробного уроку), написання курсових робіт відповідної тематики, організація студентами конкурсів, конференцій, семінарів з позначеної проблеми в педагогічному закладі [8]. В програмі педагогічної практики університету Менсфілд (Mansfield University) відводиться 75 годин на спостереження і 75 годин на безпосередню участь студента у навчальному процесі. Студенти проходять педагогічну практику протягом 7 тижнів. По закінченні вони здають звітну документацію керівнику практики від університету у вигляді письмового звіту, в якому аналізують свої власні очікування та сподівання, труднощі і проблеми щодо роботи з учнями в диверситивному класі.

**Третій етап** – *активна педагогічна практика*. Її проходять студенти 4-5 курсів. За студентами закріплюється окремий клас і вони виконують усі функції вчителя-початківця під наглядом вчителя-

керівника від школи. Студенти вчаться співпрацювати з батьками культурно та мовно-диверсифікованих дітей. На відміну від попереднього етапу, тут акценти розставлені на самостійній роботі студента, допомога викладача студентам мінімальна. Студенти виконують завдання з організації виховання толерантності у дітей в умовах полікультурного освітнього середовища, самостійно планують і здійснюють практичну виховну роботу за направленням на переддипломній практиці. Практика триває 12-15 тижнів (в залежності від програми університету). По закінченні студенти здають звітну документацію керівнику практики від університету у вигляді письмово звіту, в якому узагальнюють всю проведenu роботу за період проходження практики, включаючи свої зауваження та побажання [5].

Американські науковці наголошують на важливості планування педагогічної практики, оскільки це „давній, універсальний елемент програми підготовки вчителів, який студенти часто описують як вагому частину програми, під час якої вони навчилися вчителювати” [10, с.683]. Досвід роботи з диверсифікованими учнями майбутні вчителі можуть отримати за допомогою спеціально складених програм практичної підготовки, які мають бути розраховані на занурення у полікультурне середовище під час практики, максимальне наближення до умов першого року роботи у школі. Слід зазначити, що серед недоліків організації практики студенти, особливо представники меншин, зазначають такі: непродумані вимоги, недостатня керуваність процесом проходження практики, невиправданість сподівань, недостатня увага з боку вчителів школи.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Маркова А. Г. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. Г. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
2. Педагогічна практика: методичні вказівки для студентів старших курсів філологічних спеціальностей / [Бідюк Н. М., Лисак Г. О., Матушак О. В., Орловська О. В.]. – Хмельницький : ХНУ, 2008. – 46 с.
3. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Вибрані твори. – [у 2 т.]. – К. : Рад. шк., 1983. – Т.1. – С. 192-472.
4. Garvey R. Self-Concept and Success in Student Teaching / Reba Garvey // Journal of Teacher Education September. – 1970. – Vol. 21, № 3. – P.357–361.
5. Aiken I. P. Early field experiences in preservice teacher education: Research and student perspectives / I. Aiken & B. Day // Action in Teacher Education. – 1999. – Vol.21 (3). – P.7–12.
6. Cruickshank D. R. Field experiences in teacher education: Considerations and recommendations / D. Cruickshank & W. Armaline // Journal of Teacher Education. – 1986. – Vol.37 (3). – P.34–40.
7. Florida State College. Teacher Preparation. Field Experience [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fscj.edu/mydegree/Future-Students/Academics/Teacher-Preparation/Fieldexperience.html>.
8. Goodman J. What students learn from early field experiences: A case study and critical analysis / J. Goodman // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol.36 (6). – P.42–48.
9. Mansfield University. Teacher Education and Field Experience Handbook [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mansfield.edu/teacher/student-teaching/>.
10. Woods A. Great expectations for student teachers: explicit and implied / A. Woods, J. Weasmer // Education. – 2003. – № 123(4). – P. 681–684.

#### Аннотация

*О.В.Орловская*

#### **Роль педагогической практики в процессе подготовки учителей к воспитанию толерантности в учеников старшей школы США**

*В статье рассмотрены разные подходы к организации педагогической практики в процессе профессиональной подготовки учителей в Соединенных Штатах, определены основные ее функции и этапы. Определены принципы, обуславливающие требования к организации педагогической практики в современных условиях гуманизации образовательно-воспитательного процесса.*

**Ключевые слова:** педагогическая практика, практика-наблюдение, пассивная педагогическая практика, активная педагогическая практика, подготовка учителей, толерантность.

#### Summary

*O.V.Orlovska*

#### **The Role of Pedagogical Practice in the Process of Preparation of Teachers to Teaching Tolerance of the Students of High School in the USA**

*Different approaches to the organization of pedagogical practice in the course of vocational training of teachers in the United States are considered in the article, its basic functions and stages are defined. The principles causing the requirements to the organisation of pedagogical practice under the modern conditions of humanisation of educational process are defined.*

**Key words:** field experience, field observations, pre-student teaching, student teaching, training of teachers, tolerance.

Дата надходження статті:

„23” серпня 2010 р.

**Впровадження дидактичної моделі формування професійної культури майбутніх учителів  
початкової ланки на заняттях у вищій школі**

*В статті розглянуто дидактичну модель формування професійної культури майбутніх учителів початкової школи.*

**Ключові слова:** дидактична модель, професійна культура, майбутні учителі початкової школи.

Постановка проблеми в загальному вигляді та виклад основного матеріалу... Перевірка достатності педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів та їх реалізації на засадах практико-орієнтованого підходу відбувалась у формувальному експерименті, який проходив в природних умовах навчального процесу. Формувальний експеримент проводився зі студентами 3 і 4 курсів. Вибір саме цих курсів для проведення експериментальної роботи був зумовлений, з одного боку, наявністю у студентів певної бази теоретичної підготовки і практичного досвіду. Упродовж першого і другого курсів вони вже пройшли теоретичну підготовку за курсами „Вступ до спеціальності”, „Загальні основи педагогіки”, „Теорія виховання”, „Дидактика”, „Основи педагогічної майстерності” і здобули певний досвід практичної професійної діяльності в процесі виконання програм двох практик.

З іншого боку, навчальні дисципліни, вивчення яких передбачено навчальним планом на третьому і четвертому курсах, види педагогічної практики, дозволяли в повному обсязі реалізувати визначені нами педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкових класів професійно-педагогічної культури. Цикл цих дисциплін складався з курсів „Історія педагогіки”, „Методика виховної роботи”, „Школознавство”, „Педагогічні технології початкової освіти” і двох видів активної педагогічної практики на робочому місці вчителя – учбової і стажистської.

Загальна дидактична модель, яка була реалізована у формувальному експерименті, відображена на рис. 1.

Реалізуючи першу умову – відображення у змісті навчальних предметів професійно-педагогічної культури вчителя як соціально та історично обумовленого феномену ми виходили з того, що предметна підготовка розпочинається ще у стінах загальноосвітніх навчальних закладів і триває протягом усього життя вчителя. Предметна підготовка є основою і початком орієнтації майбутнього вчителя у просторі знань, уявлень в сфері його професійної діяльності. Проте здобуті в такий спосіб знання про педагогічний процес і саму професійну діяльність вчителя є фрагментарними, як і відповідні педагогічні теорії.

Відомо, що в основі будь-якого наукового дослідження, педагогічного досвіду, в результаті яких формується певне знання, лежить своя парадигма, свої ідеї, своя логіка. При цьому логіки різних наукових досліджень, що породжують знання, можуть суперечити одна одній. Зумовлюється це тим, що цілі наукових досліджень сутності і закономірностей педагогічного процесу навіть в одній науці (наприклад, психології, педагогіці), не говорячи вже про різні науки, формують свої цілком конкретні предмети дослідження, які відображають педагогічний процес і професійну діяльність вчителя в ньому лише у певному аспекті.

Намагання подолати розрив цілісного за своєю природою педагогічного процесу на фрагментарні предметні знання в педагогічній науці призвели до ідеї міжпредметних зв'язків, яка тривалий час розглядалась засобом поєднання всіх знань і уявлень, які описують педагогічний процес і діяльність вчителя з його організації. Проте протягом трьох останніх десятиліть в теорію і практику педагогічного знання увійшли ідеї системного, міждисциплінарного, комплексного трактування проблем педагогіки на засадах створення міждисциплінарної мови описання педагогічних явищ та педагогічного процесу в цілому.

Цей рух народив цілий ряд нових тенденцій у педагогічній науці: інтеграцію природничих, суспільних і гуманітарних знань про педагогічний процес; вироблення нової, „міждисциплінарної” мови описання педагогічних проблем, явищ; розширення простору уявлень про педагогічний процес, розширення простору мислення науковців, педагогів-практиків, – усе це призвело до нової проблеми в процесі підготовки майбутніх учителів – вироблення у них такого способу мислення, світогляду, який відповідає цілісній природі педагогічного процесу і діяльності вчителя в ньому.

Різнопредметні знання про педагогічний процес чи інше педагогічне явище вимагають системного осмислення, тобто виявлення взаємозв'язків між ними в рамках одного об'єкта. Дослідження педагогічного явища в рамках одного предмета підкоряється певній логіці, різні предмети можуть мати суперечливі логіки. Синтез суперечливих логік у рамках нової, універсальної логіки неможливий, що є одним з відображень парадоксальності педагогічного процесу. Звідси – для розуміння парадоксальної реальності у педагогічному процесі потрібний особливий спосіб світорозуміння, світосприймання і

відповідного мислення. Працюючи з різними предметами, потрібно вийти за їхні межі, стати над ними в позиції поза них. Тільки тоді можна побачити зв'язки між предметами, їхнє спільні й відмінні риси, відмінності між фрагментами педагогічної реальності, які в них представлені.

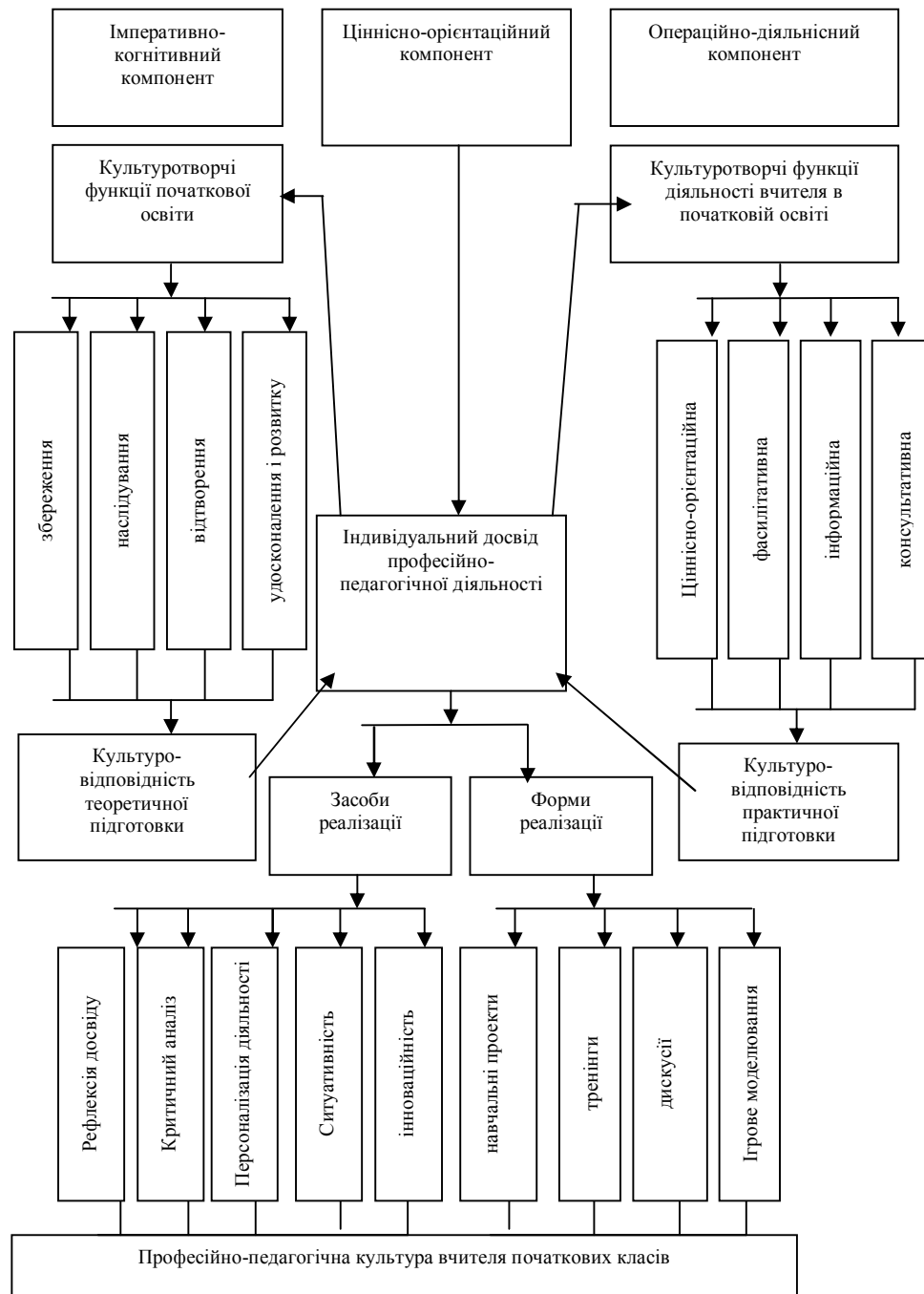


Рис. 1. Дидактична модель формування ППК вчителя

За визначенням Г.П.Щедровицького, для цього потрібні нові „організованості мислення” в предметі, які дають можливість асимілювати предметні знання та уявлення про педагогічний процес й описати його не через призму окремого предмета, а враховуючи відразу багато предметів, особливості кожного із них, описати педагогічний процес як певну цілісність, певну складність, певну організованість [1]. Такою організованістю в нашому дослідженні виступає поняття „культура”, навколо якого послідовно розгортався зміст зазначених вище навчальних предметів.

Найбільш повно і послідовно в контексті цивілізаційних процесів поняття про культуру і, зокрема, педагогічну і професійно-педагогічну культуру вчителя початкових класів розкривається у змісті навчального курсу „Історія педагогіки”.

Зазвичай цей курс у підручниках, навчальних програмах подається як послідовний історичний опис певних освітніх систем і педагогічної спадщини видатних діячів – їх сучасників. Культурний контекст, на тлі якого виникали ці системи і певні думки про них, у такому поданні навчального матеріалу

залишається поза усвідомленням і осмисленням студентів, внаслідок чого у них складається абстрактне і формальне уявлення про освіту, педагогічний процес, діяльність вчителя як набір упорядкованих у часі історичних фактів.

Порушуючи означену традицію викладання курсу „Історія педагогіки”, ми розробили експериментальну програму, яка базувалась на представленні студентам історії педагогіки як поступового накопичення і розгортання культурного досвіду індивідуальної і суспільної практики навчання і виховання дитини, її розвитку в різних соціальних системах і супутніх їй суспільних інститутах, під впливом різних чинників. Поняття про культуру як особливий феномен, створений людиною для власного існування, світу штучних речей, було провідним у всіх розділах курсу „Історія педагогіки”.

Започатковував цей курс розділ „Історія педагогіки як історія розвитку людської культури”. У змісті розділу за традицією перша тема присвячувалась визначенню мети і завдань курсу, його місця і призначення в загальній системі підготовки вчителя до професійної діяльності. Особлива увага і наголос концентрувались на відображенні історії педагогіки як послідовного процесу створення і розвитку особливої соціально і суспільно корисної практики – навчання і виховання іншої людини заради збереження індивідуального досвіду життя. В цьому контексті поняття „культура”, „педагогічна культура”, „професійно-педагогічна культура вчителя” у тому розумінні, яке було сформульовано нами за результатами теоретичного етапу дослідження, набувало значення онтологічної рамки, в межах якої здійснювалось подальше розгортання логіки даного курсу, його змісту.

Другий розділ курсу був присвячений висвітленню артефактів загальної культури, її норм і цінностей, що вплинули на розвиток педагогічної культури, форм і методів різноманітної педагогічної практики, які склалися в культурі Стародавнього Світу. Культурний контекст у змісті тем даного розділу вимагав аналізу і обговорення особливостей суспільних відносин і моральних цінностей, які панували в даній культурі, здобутків людини у розвитку своїх власних можливостей і уявлень про оточуючий її світ, норм, які регламентували її дії і поведінку в цілому і зокрема – в практиці навчання і виховання дитини.

Окрема тема була присвячена способу мислення людини про оточуючий її світ і саму себе, – міфологічному мисленню, яке певним чином впливало на зміст і способи організації соціально цінної педагогічної практики, цілі організації практики з навчання і виховання дитини.

В контексті означених завдань висвітлювались погляди філософів Стародавнього Світу на практику навчання і виховання дитини, її цілі і зміст, організаційні форми і методи; культурні здобутки людства, які вплинули і сприяли розвитку практики навчання і виховання дитини; соціальні події і суспільні зрушення, які стимулювали розвиток і різноманіття означеної практики; аналізувались конкретні артефакти, що дійшли до нашого часу і дозволяли певним чином тлумачити культурний досвід тієї епохи з практики навчання і виховання дитини. Такими артефактами виступали фрагменти фресок, розписів, літературних текстів, скульптур, горельєфів, представлених в різноманітних джерелах.

За даною логікою розгортався зміст наступних розділів курсу, присвячених змісту і розвитку педагогічної культури у сукупності всіх своїх елементів в епоху Середньовіччя, Нового часу і сучасності.

Окремий розділ курсу був присвячений становленню і розвитку професійно-педагогічної культури як різновиду педагогічної культури, який склався на певному етапі розвитку суспільства на тлі його соціально-економічних потреб, науково-технічного прогресу та їх задоволення у створенні суспільної системи освіти. Особлива увага приділялась питанням розвитку системи спеціальної професійної підготовки вчителя як відповіді на запити і потреби суспільства у створенні ефективного суспільного виробництва, проблемам цього виробництва і способах їх вирішення засобами створення професій, зокрема, – професії вчителя. Окремі теми були присвячені питанням і суспільним чинникам створення початкової школи, потребам її існування й удосконалення; аналізу практики спеціальної підготовки вчителів для початкової школи, створення на цьому тлі спеціально організованої і керованої суспільством системи навчання вчителів професійної діяльності у початковій школі.

Особлива увага приділялась пошуку й аналізу артефактів, в яких було відображено практику роботи початкової школи і підготовки вчителів. З цією метою аналізувались художні та фольклорні тексти, педагогічна спадщина видатних педагогів і діячів XIX-XX століття, твори зображувального мистецтва тощо.

У змісті курсу „Школознавство” ідеї культуровідповідності набули свого висвітлення у зв'язку з конкретизацією і визначенням змісту суспільних норм, які регламентують професійну діяльність вчителя в організації навчально-виховної роботи з дітьми у початковій школі. Розпочинався курс розділом, у якому розглядалась загальна система суспільного керівництва діяльністю початкової школи, характеризувались рівні цього керування, їх зміни, що відбувались протягом історичного часу існування вітчизняної системи початкової освіти. Окремий розділ курсу був присвячений ролі нормативного регулювання змістом і цілями професійної діяльності вчителя у початковій освіті, його зумовленості суспільними цінностями і способами суспільної взаємодії.



У змісті курсу розглядалися не тільки діючі нормативні акти, які регламентують сьогодні діяльність початкової школи, її адміністрації та діяльність вчителя початкових класів, але й їх історична ретроспектива. Таким чином встановлювався зв'язок між ідеалами, моральними нормами, пануючими в суспільстві на певному етапі його розвитку, та відповідністю їх зразкам суспільних відносин в системі початкової освіти.

Окремий розділ курсу був присвячений аналізу змісту нормативних актів і документів, які безпосереднього окреслюють вимоги щодо змісту і організації професійної діяльності вчителя початкових класів. Такими документами були Закони України про початкову освіту, Типові положення про загальноосвітню школу I ступеня, про зміст навчальних планів, навчальних програм, рекомендованих підручників тощо. Подання цих матеріалів у змісті курсу „Школознавство” дозволяло окреслити коло суспільних норм, що регламентують і спрямовують професійну діяльність вчителя у початковій школі, визначають її відповідність професійно-педагогічній культурі, що на сьогодні склалася в суспільстві.

Зміст курсу „Методика організації виховної роботи в початковій школі” переводив обговорення професійно-педагогічної культури в площину конкретних практик виховання дитини, які склалися упродовж існування вітчизняної системи початкової освіти та існують сьогодні. Головна мета курсу – привернути увагу майбутніх учителів до творчого осмислення та використання конкретного практичного досвіду вчителів, які працюють або працювали у початковій школі, допомогти їх переконатися в необхідності пошуку власного стилю виховної роботи з учнями; підготуватися до роботи з колективом дітей в урочній і позаурочній діяльності.

Курс „Педагогічні технології” мав дві мети: дидактичну, спрямовану на ознайомлення студентів з широким спектром напрацьованих наукою і практикою педагогічних технологій; розвивальну, спрямовану на формування у них вміння розуміти і вміти здійснювати педагогічну діяльність за різноманітними концептуальними схемами.

У змісті курсу „Історія педагогіки” студентам пропонувалось використовувати дані, що представлені:

- у художній, публіцистичній, науковій, енциклопедичній літературі;
- альбомах репродукцій народного й зображувального мистецтва;
- репродукціях і фотографіях знахідок археологічних розвідок, експозицій археологічних музеїв тощо.

У змісті курсу „Школознавство” такі артефакти розшукувались у збірках законів і нормативних документів, інструктивних наказів і розпоряджень, які представлені у довідковій літературі, відповідних спеціальних виданнях, у педагогічній періодиці, на сторінках Інтернету тощо.

За результатами навчальних завдань в межах означених пізнавальних ситуацій студенти готували і захищали свої індивідуальні і групові проекти з обов'язковою наочною демонстрацією здобутих матеріалів.

При визначенні змісту пізнавальних ситуацій узагальнення артефактів на рівні культурних феноменів ми враховували, що зазвичай пізнавальне ставлення до педагогічної дійсності, що використовується в сучасній педагогічній науці і практиці теоретичної підготовки вчителів, ототожнює думку з об'єктивною реальністю. Проте відомо, що будь-яка найсучасніша і найдосконаліша наукова теорія не може замінити реальності. Реальність завжди значно глибша, складніша за наукові уявлення. І це є однією з суперечностей між змістом професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі й реальною практичною діяльністю вчителя у школі.

З урахуванням цього моменту для переходу від знання артефактів до їхнього усвідомлення на рівні феноменів використовувались декілька типів пізнавальних ситуацій, які спонукали студентів до подолання відриву теоретичних науково-педагогічних знань від педагогічної реальності.

Звідси виникає принципово нова пізнавальна ситуація, де педагогічна реальність підводиться під опис певної моделі, а модель застосовується для усвідомлення і осмислення певного фрагменту педагогічної реальності. Суть пізнавальної діяльності й мислення в контексті даної ситуації полягає у тому, що їхніми продуктами не можуть бути предметні знання у чистому вигляді (знання з фахових предметів, психолого-педагогічних дисциплін, теорії управління, системного підходу тощо), а певні методики, правила, рекомендації, евристики, нормативи, проекти, схеми, які можуть використовуватися інструментами, засобами для аналізу і пізнання педагогічної реальності. Вони допомагають вчителю орієнтуватися в складній педагогічній реальності, численних теоріях і поглядах, що її описують і пояснюють.

*Висновки...* Отже, необхідність дій педагога виявляється через поле можливостей у вигляді можливості й необхідності вибору. З урахуванням означених міркувань метою другого блоку завдань було набуття студентами практичного досвіду організації професійної діяльності за різними методиками і педагогічними технологіями, в процесі роботи з різним контингентом учнів.

Задля цього програмою стажистської педагогічної практики було передбачено прикріплення студентів до різних класів, де вони мали змогу реалізувати свої плани-конспекти уроків на рівному

контингенті учнів. При цьому їм ставилося завдання розробити плани-конспекти уроків за вимогами різних педагогічних технологій, з метою досягнення різних цілей і використання різних способів їх досягнення. Після розробки планів конспектів уроків та їх реалізації дії студентів піддавались аналізу і рефлексії в умовах індивідуальної і групової роботи.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий. – М. : Педагогика, 1993. – 412 с.
2. Щуркова Н. Е. Воспитание: новый взгляд с позиции культуры / Н. Е. Щуркова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 96 с.
3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 246 с.
4. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель / Е. А. Ямбург. – И., 1997. – 346 с.

**Аннотация**

**И.А.Пальшкова**

**Внедрение дидактической модели формирования профессиональной культуры будущих учителей начального звена на занятиях в высшей школе**

*В статье рассмотрена дидактическая модель формирования профессиональной культуры будущих учителей начальной школы.*

**Ключевые слова:** дидактическая модель, профессиональная культура, будущие учителя начальной школы.

**Summary**

**I.O.Pal'shkova**

**Introduction of Didactic Model of Formation of Professional Culture of the Future Primary School Teachers at their Lessons in High School**

*Didactic model of formation of professional culture of the future primary school teachers is examined in the article.*

**Key words:** didactic model, professional culture, future primary school teachers.

Дата надходження статті:

„7” вересня 2010 р.

УДК 361.5

**І.І.ПАРФАНОВИЧ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Тернопіль)*

**Функціональні можливості соціальних структур з питань підтримки й організації життєдіяльності неповнолітніх дівчат**

*Соціальне становище і психічне самопочуття неповнолітніх дівчат підтримується системою закладів, установ, організацій держави. Кінцевою метою їх діяльності є соціальний захист і виховання. Загалом, вони виконують функції, покладені на них згідно діючого законодавства. Однак у силу різноманітних факторів об'єктивного і суб'єктивного впливу їх діяльність характеризується деякими упущеннями й недоліками. У статті дається аналіз функціональних можливостей закладів, установ, організацій за напрямками: соціально-правовий захист, соціальна допомога, соціально-медичне обслуговування, соціально-педагогічне виховання; соціально-культурний та інформаційний вплив; соціально-психологічна підтримка; розвиток моральності й духовності.*

**Ключові слова:** функціональні можливості закладів, установ, організацій за напрямками.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Завдання соціального виховання неповнолітніх дівчат виконуються на практиці закладами, установами, організаціями різних форм підпорядкування й спрямованості. Дослідження їх діяльності обумовлюється функціональними можливостями у проведенні профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку. Широка мережа цих соціальних структур забезпечує різні напрями виховання. Так, церква більше спрямована на морально-духовний розвиток особистості і її основою є емоційне сприйняття навколишнього світу, школа – на навчальний і виховний процес, позанавчальні заклади – на реалізацію задатків, здібностей, інтересів, соціальні служби – на соціальну підтримку й допомогу в кризовому становищі, громадські організації – на забезпечення самореалізації, самовдосконалення особи, органи внутрішніх справ, державної виконавчої влади – на соціально-правовий захист, підтримку й допомогу. Забезпечення соціального виховання дівчат шкільного віку цими структурами полягає у правильній організації роботи, максимальному використанні їх можливостей і ресурсів.

Діяльність закладів, установ, організацій з питань соціально-правового захисту дітей в Україні охоплює широку мережу соціальних і юридичних послуг. Права дитини, громадянина певної держави, захищені на міжнародному рівні. Конвенція ООН про права дитини безумовно виключає застосування до дітей методів впливу, що принижують їх честь і гідність. Неповнолітні (їх батьки, опікуни, піклувальники, законні представники) вважаються правомочними звертатися до Європейської Комісії з

прав людини та Європейського Суду з прав людини. Однак тільки у тому випадку, коли використані усі можливі національні засоби захисту прав особи.

У 1997 р. ЮНІСЕФ відкрив постійне представництво в Україні для допомоги уряду в реалізації різноманітних програм, спрямованих на захист неповнолітніх. Основні засади охорони дитинства та державну політику в цій сфері визначає Верховна Рада України шляхом затвердження цих загальнодержавних програм. Здійснення охорони дитинства, координації діяльності центральних та місцевих органів виконавчої влади у цій сфері забезпечує Кабінет Міністрів України. Щорічно він звітує Верховній Раді України про стан демографічної ситуації в Україні, становище дітей та тенденції щодо його змін.

Захист конституційних прав та свобод громадян, у тому числі й неповнолітніх, здійснює судова влада. Право на судовий захист реалізовується відповідно до ст.124 Конституції України: „Юрисдикція судів поширюється на всі правовідносини, що виникають у державі”. У відповідності до ст.6 Закону України „Про органи і служби у справах неповнолітніх і спеціальні установи для неповнолітніх” від 24 січня 1995 року суди розглядають справи щодо неповнолітніх. Окрім того, в Україні з квітня 1998 року для реалізації Закону України „Про Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини” від 23 грудня 1997 року функціонує цей інститут. Реалізації державної політики у сфері охорони дитинства, забезпеченню координації дій у вирішенні питань, пов'язаних із життєзабезпеченням та розвитком дітей, також посприяло утворення у 1992 році відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України *Міжвідомчої комісії з питань охорони дитинства*.

*Формулювання цілей статті... Мета статті* – розкрити функціональні можливості соціальних структур з питань підтримки й організації життєдіяльності неповнолітніх дівчат.

*Виклад основного матеріалу...* Діяльність закладів з надання соціально-правового захисту неповнолітніх в Україні охоплює широку мережу соціальних і юридичних послуг у межах діяльності *правоохоронних органів*: внутрішніх справ і кримінальної міліції у справах дітей, прокуратури і слідчих підрозділів прокуратури, служби безпеки України. На реалізацію функцій соціального контролю спрямована діяльність *спеціальних підліткових установ*.

Соціальну допомогу й підтримку насамперед повинні забезпечити органи державної виконавчої влади й місцевого самоврядування. Організація захисту дітей за місцем їх проживання передбачена ст.5 Закону України „Про охорону дитинства” від 26 квітня 2001 року. Місцеві *органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування* відповідно до їх компетенції, визначеної законом, зокрема забезпечують: проведення державної політики у сфері охорони дитинства, розроблення і здійснення галузевих та регіональних програм поліпшення становища дітей, вирішення інших питань, що їх стосуються; розвиток мережі навчальних закладів, закладів охорони здоров'я, соціального захисту, а також позашкільних навчальних закладів, діяльність яких спрямована на організацію дозвілля, відпочинку і оздоровлення дітей, зміцнення їх матеріально-технічної бази; вирішення питань щодо встановлення опіки і піклування, створення інших передбачених законодавством умов для виховання дітей.

Згідно із Законом України „Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх” провідну діяльність з організації виховання осіб до 18 років покладено на *служби у справах дітей*. Щодо профілактики відхилень у поведінці неповнолітніх дівчат перед нею постають завдання: впровадження та забезпечення дієвості положень конституційного, цивільного, сімейного, трудового, адміністративного, кримінального, процесуального права; сприяння процесу соціалізації неповнолітніх через налагодження взаємодії педагогів, громадськості, батьків та активного залучення до цього процесу працівників соціальних служб, правоохоронних органів, інших відповідних установ і організацій; здійснення безпосереднього виховного впливу, спрямованого на допомогу неповнолітній в її самореалізації, самоствердженні, навчання користуватися своїми правами та ін. З метою соціального захисту неповнолітніх віком від 3 до 18 років створюються регіональні *притулки* на базі служб у справах дітей.

Реалізації державної політики у сфері охорони дитинства, забезпеченню координації дій у вирішенні питань, пов'язаних із життєзабезпеченням та розвитком дітей, сприяє утворення міжвідомчих комісій. На це спрямована діяльність *координаційних рад у справах дітей*.

Трудові колективи, благодійні та інші громадські організації, фізичні особи можуть брати участь у забезпеченні реалізації завдань з охорони дитинства, поліпшення становища дітей, створення розгалуженої системи патронату, здійснення заходів, спрямованих на забезпечення відповідних умов для виховання, освіти, всебічного гармонійного культурного і фізичного розвитку дитини.

Соціальну допомогу й підтримку забезпечують *соціальні служби*, які тією чи іншою мірою дотичні до охорони прав й інтересів неповнолітніх дівчат. Серед них – діяльність *центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді* та *спеціалізованих служб*, які діють на їх базі. Підвищення ефективності профілактичної роботи серед дівчат у діяльності соціальних служб можливе за умов: створення сприятливого середовища для розвитку особи в умовах сім'ї, формальних і неформальних колективів;

усунення причин, обставин, які призводять до поведінкових відхилень; забезпечення єдності зусиль інститутів, задіяних в соціальному вихованні; забезпечення послідовності й комплексності виховного профілактичного процесу.

Соціально-медичне обслуговування населення і, зокрема, неповнолітніх дівчат, знайшло своє відображення у наказі Міністерства охорони здоров'я України від 5 січня 1999 року „Про поліпшення діяльності органів і закладів охорони здоров'я з питань формування здорового способу життя, гігієнічного виховання населення”. Основними видами девіантної поведінки, профілактику яких повинні здійснювати заклади системи охорони здоров'я, є тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія, суїцид, парасуїцид, проституція, інші статево-рольові порушення, а також хвороби, що передаються статевим шляхом, якщо їх основою є аморальна чи асоціальна поведінка дівчини.

Пропаганда здорового способу життя та гігієнічне виховання населення визначається як пріоритетне завдання органів і закладів охорони здоров'я. До медичних структур, які здійснюють вказану профілактичну роботу, відносять: *наркологічний, шкірно-венерологічний, протитуберкульозний диспансери, психоневрологічну лікарню, центр профілактики і боротьби зі СНІДом, центр медико-соціальної допомоги дітям і молоді, „Клініку, дружню до молоді, „Центр здоров'я”, центр медико-соціальної реабілітації неповнолітніх, Будинок дитини, Товариство Червоного Хреста*. Орієнтовний мінімальний перелік просвітницько-інформаційних форм роботи органів і закладів системи Міністерства охорони здоров'я України є таким: виступи по радіо, телебаченню та в пресі, зустрічі з різними категоріями населення, підготовка наукової, методичної, популярної літератури; проведення заходів первинної, вторинної, третинної профілактики згідно класифікації, визначеної Всесвітньою організацією охорони здоров'я.

Створені з метою реалізації права кожної дитини на повноцінний відпочинок і оздоровлення, зміцнення здоров'я дітей шкільного віку *дитячі оздоровчі заклади*. Найбільш масовими з них є заклади з денним перебуванням, які здебільшого створюються на літній період на базі загальноосвітніх навчальних закладів, санаторного типу, заміські, праці й відпочинку для старшокласників, учнівської молоді, профільні [5].

Соціально-педагогічний вплив у системі виховання підростаючого покоління повинні насамперед виконувати загальноосвітні школи, дошкільні, позашкільні заклади. Особливе місце у системі соціально-педагогічної роботи займає *дошкільний заклад*, що забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, інтелектуальний і духовний розвиток, соціальну адаптацію та підготовку до навчання в школі. Діяльність школи повинна враховувати і особливості соціально-педагогічної роботи, проведеної у *дитячому будинку*, в тому числі *дитячому будинку сімейного типу, дитячому будинку-інтернаті*. А *загальноосвітній навчальний заклад*, окрім основної, навчально-виховної функції, виконує ряд допоміжних. Зокрема, забезпечує реалізацію прав неповнолітніх у різних сферах життєдіяльності, розвиток творчих здібностей та ін.

У ст.22 Закону України „Про освіту” від 23 травня 1991 року наголошується, що соціально-педагогічний напрям діяльності у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам, особам, які їх замінюють. *Соціальними педагогами* здійснюється педагогічний патронаж, а за своїм статусом вони належать до педагогічних працівників. Тобто, соціально-педагогічний захист дитинства здійснюється у загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях, коледжах, професійно-технічних училищах, соціальних службах, консультаційно-реабілітаційних центрах, військових частинах, відділах внутрішніх справ, службах у справах дітей, інших органах державної виконавчої влади і місцевого самоврядування. Соціальний педагог як суб'єкт соціально-правового захисту дітей може виступати у якості: працівника суспільних інститутів (загальноосвітні та позашкільні заклади), державних організацій, установ і закладів: органів державної виконавчої влади (служби у справах дітей, органів опіки й піклування, кримінальної міліції у справах дітей); державних та комунальних спеціалізованих підприємств, установ і закладів соціального обслуговування, підпорядковані центральним, місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування (соціальних служб, притулків, реабілітаційних центрів та ін.); працівника та/чи члена недержавних організацій (громадських, благодійних, у тому числі й міжнародних); у якості фізичної особи. Соціально-педагогічний вплив здійснюється не тільки безпосередньо соціальним педагогом, а й учителями-предметниками, класними керівниками, адміністрацією школи, управлінням освіти і науки в регіоні та на місцевому рівні.

Соціально-психологічна підтримка дівчат шкільного віку насамперед передбачається діяльністю *шкільного практичного психолога*. У ст.21. Закону України „Про освіту” від 4 квітня 1991 року вказано, що психологічна служба діє у системі освіти і за своїм статусом практичні психологи належать до педагогічних працівників. Положенням про психологічну службу системи освіти України, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України 3 травня 1999 року, визначені основні завдання психологічної служби, зміст діяльності, нормативи чисельності практичних психологів і соціальних педагогів у навчальних закладах. Наказом Міністерства освіти і науки України від 19 жовтня 2001 року

затверджено Положення про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів з метою забезпечити належні умови праці практичним психологам.

Навчальним закладом для виховання дітей та задоволення їх потреб у додатковій освіті за науковими, технічними, художньо-естетичними, спортивними інтересами, є також *позашкільний навчально-виховний заклад*, для забезпечення потреб у профорієнтаційній, допрофесійній, професійній підготовці – *міжшкільний навчально-виробничий комбінат*, потреб у професійно-технічній і повній загальній середній освіті – *професійно-технічний навчальний заклад* та ін.

У підпорядкуванні регіональних управлінь освіти і науки перебувають *медико-психолого-педагогічні комісії*, одним із завдань яких у соціально-педагогічній сфері захисту дитинства є превентивна і реабілітаційна робота з виявлення і перевиховання дівчат, схильних до правопорушень, осіб „групи ризику”. Велику допомогу в підготовці фахівців, їх методичному навчанні, перекваліфікації і підвищенні кваліфікації надають *Центри післядипломної освіти*.

Сучасний стан порушень соціальних і моральних норм свідчить про необхідність підвищити рівень громадської свідомості та духовності населення загалом і різних його категорій зокрема, активізації позитивної діяльності *церкви* як фактора впливу на світогляд індивіда. Урахування потребує те, що „за виключенням держави і сім'ї, християнська церква як соціальний інститут має найбільшу історію здійснення соціальної роботи” [4, с.140]. У суспільних процесах нашої держави церква дедалі більше набуває значимості і вона є тим соціальним інститутом, урахування впливу якого у функціонуванні держави є обов'язковим. Стає очевидним, що організація профілактики девіантної поведінки неможлива без визначення церковно-релігійного впливу, його рівня на процес формування і розвиток особистості. Релігія є соціокультурним явищем у житті суспільства і безпосередньо асоціюється з церквою.

Україна – держава з конституційно узаконеним відокремленням церкви від держави, що передбачає, з одного боку, відсутність примусу церкви щодо громадян, а з іншого, – невтручання держави у внутрішньоцерковне життя та ставлення людей до релігії. Проте це не заперечує діяльності релігійних громад у суспільстві, їх співробітництва із державними та громадськими організаціями у сфері добродійництва та виховання підростаючого покоління.

Працівникам соціальної сфери тією чи іншою мірою у процесі своєї роботи доводиться стикатися з діяльністю чи наслідками діяльності церкви та впливом релігії. Це має наступний прояв: релігійність самого соціального працівника, соціального педагога як суб'єкта впливу; релігійність осіб, які потребують соціальної допомоги і підтримки (об'єкт впливу); профілактична діяльність і заходи церкви та державних соціальних інститутів, які проводяться паралельно; взаємодія церкви, держави, громадськості у спрямуванні зусиль на попередження чи подолання негативних суспільних явищ.

Соціальну профілактичну роботу з неповнолітніми дівчатами в нашому суспільстві здійснюють і *громадські організації*. Очолює дитячі й молодіжні громадські організації *Український національний комітет*. Їх діяльність сприяє формуванню правильних поглядів, уявлень, переконань й задоволенню потреб в емоційному контакті з ровесниками, друзями; самоаналізу й самореалізації; виробленню правильних норм й правил поведінки; розвитку захоплень, здібностей, інтересів; формуванню особистості, її психологічних, моральних, вольових, духовних якостей; розвитку колективізму, альтруїзму; розширенню світогляду. Серед громадських організацій, які великою мірою допомагають у соціально-правовій роботі з дівчатами шкільного віку, є *Християнський Дитячий Фонд* як благодійна нерелігійна громадська організація, яка діє в Україні з 1997 року, *Дитячий фонд України (ДФУ)* як добровільне всеукраїнське благодійне громадське об'єднання, *Міжнародний благодійний фонд „Карітас України”* та ін.

*Дозвіллеву сферу* життєдіяльності дівчат шкільного віку повинні забезпечити *заклади культури*, якими вважаються театри, філармонії, організації телебачення та радіомовлення, кіно- і відеопрокату, видавництва, музеї, бібліотеки, заклади культури клубного типу, цирку, парки культури та відпочинку, позашкільні заклади естетичного виховання і дозвілля дітей та юнацтва [5]. Однак через зниження фінансової підтримки і соціальної уваги до культурної сфери розвитку особистості вони не виконують повною мірою функцій, покладених на них.

Загалом діє розгалужена мережа соціальних структур, які відповідають за організацію та здійснення соціального виховання неповнолітніх дівчат, їх соціальний захист.

Аналізом підтримки й організації життєдіяльності дівчат у суспільстві виявлено ряд упущень за основними напрямками: соціально-правовий захист, соціальна допомога, соціально-медичне обслуговування, соціально-педагогічне виховання; соціально-культурний та інформаційний вплив; соціально-психологічна підтримка; розвиток моральності й духовності.

**Соціально-правовий захист.** Згідно зі статистичними даними ставлення до соціально-правового захисту дітей, їх прав та інтересів, набуває все більшої актуальності, про що свідчить збільшення кількості порушених кримінальних справ щодо захисту дітей у різних сферах життя [3, с.17; 1, с.79]. Констатується, що традиційна система роботи органів у справах дітей спрямована на констатацію факту правопорушення і прийняття мір впливу стосовно дітей [4, с.108]. Тобто, у правовому напрямі

соціального виховання акцентується на заходах подолання поведінкових девіацій, а не на їх попередженні.

Захист дівчат шкільного віку реалізується багатьма соціальними структурами паралельно, що вимагає централізованого впливу, єдності зусиль, комплексності й системності. Наприклад, окремо здійснюють контроль за ситуацією, в якій опинилася неповнолітня, суд, прокуратура, кримінальна міліція та служба у справах дітей, загальноосвітній заклад. Триває дублювання роботи школи, служби і кримінальної міліції у справах дітей, позашкільних закладів та інших соціальних структур, відповідальних за профілактику девіантної поведінки у суспільстві. Хоча в останнє десятиріччя нормативно було внесено деякі кваліфіковані корективи і розмежовано їх функції.

У силу соціально-економічних та інших негараздів у суспільстві вимоги до виховної функції сім'ї не отримали належного рівня: поширюється процес соціального сирітства, коли дітям батьками, не позбавленими батьківського піклування, не забезпечується належного виховання; продовжує панувати зорієнтованість на фінансово-матеріальну забезпеченість сімей з одночасною відсутністю педагогічного впливу на дітей. Як наслідок, соціально-правовий захист неповнолітніх дівчат у сімейному середовищі констатується як неналежний.

Профілактикою, якою було б забезпечено ефективний результат у вихованні як осіб жіночої, так і чоловічої статі, не повною мірою реалізується гендерний підхід.

**Соціальна підтримка й допомога.** У силу гендерних стереотипів, життя більшості дівчат залишається завуальованим, а отже, з високим ступенем віктимності. Через це їх соціальний захист має зміщення, є обмеженим. Наприклад, коли від дівчат немає звернень чи відсутні у них знання щодо звернень по допомогу, соціальний захист.

Панують гендерні стереотипи щодо суспільних місця і ролі особи жіночої статі, що не завжди дозволяє їм займати активну громадську позицію. Сучасний соціум не враховує роботи осіб жіночої статі, яку вони виконують вдома.

Соціальний захист не може достатньою мірою забезпечити дуже важливого у житті дівчини – соціально-психологічної підтримки через відсутність розгалуженої мережі відповідних служб і повноважень соціальних працівників. Так, психологічну допомогу в основному дівчатам можуть надати психологи загальноосвітніх закладів. Проте така робота є відсутньою, якщо ж особа у силу суб'єктивного чинника не звертається у психологічну службу школи.

**Соціально-медичний напрям.** На кінець 2007 року в Україні діяла низка державних організацій такого типу. Зокрема: 22 центри соціально-психологічної допомоги, 16 центрів медико-соціальної реабілітації жертв насилля у сім'ї, 2 притулки для жінок, 11 дитячих притулків [2]. Проте і далі спостерігається:

1. Залучення неповною мірою до профілактичної роботи усіх медичних установ, закладів, організацій.
2. Недостатня просвітницько-інформаційна робота з населенням щодо причин і наслідків девіантної поведінки.
3. Орієнтація у профілактичних заходах на масову свідомість населення, надання переваги первинній профілактиці, й недопрацювання у межах вторинної і третинної.
4. Недостатній рівень пропаганди здорового способу життя.
5. Закритість окремих тем для обговорення у засобах масової інформації (наприклад, штучне переривання вагітності неповнолітніми дівчатами).
6. Зниження рівня профілактичної роботи у силу постійних реформ й невизначеності соціальної роботи й соціально-педагогічного впливу як функцій медичних закладів.
7. Відсутність системної, комплексної роботи по запобіганню дії чинників, які супроводжують девіантну поведінку як негативне суспільне явище. Це стосується недосконалості механізму підготовки до подружнього життя і виховання дітей, ведення особою аморального способу життя, відсутністю обізнаності з питань наслідків раннього статевого життя.

**Соціально-педагогічний напрям.** Часто і школа, і служба у справах дітей, і кримінальна міліція у справах дітей надають перевагу одному й тому ж методу, оскільки їхня робота не висвітлюється через відсутність налагодженого механізму взаємообміну інформацією. У діяльності закладів цього напрямку нема наступності, втрачається послідовність у проведенні профілактичної роботи. Це ж може мати місце і на внутрішньошкільному рівні у діяльності соціального педагога й практичного психолога. Не всі школи комплексно забезпечені фахівцями соціальної педагогіки, практичної психології і ця робота часто виконується некваліфіковано. Посилення потребує зв'язок у діяльності педагогічної і соціально-педагогічної ланок школи. Адже педагогічна діяльність передбачає конкретну виховну роботу, соціально-педагогічна – спрямована на організацію такого виховного впливу. І класні керівники, і соціальні педагоги можуть проводити або одну й ту ж превентивну роботу, або, надіючись одне на одного, не виконувати її взагалі.

Має місце роз'єднаність виховання і впливу школи та позашкільних закладів, унаслідок чого не забезпечується комплексність реалізації змісту виховної роботи. Також спостерігається неналежне науково-методичне забезпечення соціально-педагогічної діяльності, зокрема діагностично-профілактичного інструментарію з неповнолітніми, в тому числі і з дівчатами шкільного віку.

**Соціально-культурний напрям.** Спрямованість на розваги, задоволення, красиве життя призводить до зміщень у ціннісних орієнтаціях, важливих для правильної соціалізації. Це стосується рівня прагнень, культури поведінки, спілкування, побудови міжособистісних відносин. Соціально-культурний напрям соціального виховання характеризується недостатністю надання можливостей для розвитку емоційно-почуттєвої сфери дівчат. Для цього залишається тільки референтна група, мікросередовище, які одночасно з позитивами, несуть і негативи у стосунках, такі як нещирість, пліткарство, лукавність, конкуренцію.

Відсутні заклади, де дівчата здобували б гендерно зорієнтовані навички щодо побудови кар'єри, формування соціального статусу, успіху; недостатніми є заходи, які навчали б бути успішною жінкою у сучасному соціумі; соціально-культурні структури мають звужену спрямованість діяльності (аеробіка, танцювальні, спортивні секції).

Сьогодні констатується, що не залишилося сфери, де б до жінок ставилися як до слабкої половини людства. До неї посилились вимоги як удома, так і на роботі – як до жінки, матері, дружини, так і до суспільної особи, громадянки держави.

**Соціально-психологічна підтримка.** Залишається проблематичним забезпечення дієвості психологічної служби: і фахівцями, і окремими кабінетами для проведення ефективної психологічної роботи. У силу невеликого за часом досвіду функціонування, соціально-психологічні служби не володіють достатньою мірою апробованими технологіями та методичним інструментарієм у роботі з дівчатами девіантної поведінки, особами „групи ризику”.

Соціально-психологічний напрям соціального виховання дедалі більше враховує гендерні і статеві відмінності, але відсутньою є широка мережа соціально-психологічних служб як таких.

Психологічна служба школи, центри, притулки мають завданням вирішити як соціально-психологічні проблеми особи, так і соціально-педагогічні. У роботі психологів дуже часто превалює односторонність дослідження, коли вивчається тільки психологічне самопочуття і не враховується соціальний стан особи. Для цього потрібними є єдність зусиль психолога, соціального педагога, адміністрації школи.

**Соціально-духовна сфера, розвиток моральності й духовності** у підтримці дівчат шкільного віку має на сьогодні такі упущення: відсутність єдності зусиль церкви, школи у профілактиці девіантної поведінки; наявність розбіжностей щодо суспільних стандартів виховання церкви і держави; непопулярність церковних заходів; залежність духовного розвитку дівчини від сімейного виховання, традицій, звичаїв.

Дуже часто порушення прав та законних інтересів дівчат у діяльності закладів, установ, організацій призводить до поглиблення їх девіантності. Зокрема:

- недостатня організаційна робота з усунення причин та умов, що сприяють скоєнню девіантних дій;
- заміна ефективних форм роботи з неповнолітніми дівчатами (залучення до навчання, праці) пасивними (нагляд й контроль за поведінкою, фіксування фактів з життєдіяльності особи);
- низький рівень профілактичної роботи у напрямі формування і розвитку самосвідомості та рівня знань дівчатами своїх прав зокрема;
- незабезпечення виконання батьками своїх функцій з виховання дітей;
- неврахування негативного впливу факторів навколишнього середовища, формальних і неформальних об'єднань з асоціальною спрямованістю поведінки, друзів;
- відсутність або низький рівень чіткої програми взаємодії соціальних структур, причетних до виховання неповнолітніх дівчат;
- послаблення дієвості механізму захисту прав неповнолітніх на регіональному й місцевому рівнях у діяльності різних соціальних структур й інститутів.

**Висновки...** Суттєво покращити якість і збільшити вплив позитивних функціональних можливостей закладів, установ, організацій можливо за умови врахування вказаних недоліків роботи у різних соціальних напрямках; підтримки державою соціальних структур як законодавчо, так і фінансово та організаційно; спрямованості соціальної політики у соціальній сфері на розвиток, прогрес та сприяння у роботі шляхом розширення можливостей у функціонуванні соціальних закладів, установ, організацій.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Білобрицька Л. Додержання законів при застосуванні до неповнолітніх примусових заходів виховного характеру / Л. Білобрицька // Вісник прокуратури. – 2001. – №5. – С. 79–82.
2. Збірка інформаційних матеріалів та нормативно-правових актів з питань попередження насильства в сім'ї, зокрема над дітьми / уклад. Журавель Т. В. – К. : КАЛИТА, 2005. – 88 с.
3. Корнякова Т. Інтереси держави – це і права дітей, права кожного з громадян / Т. Корнякова // Вісник прокуратури. – 2003. – №2. – С. 14–17.

4. Социальная работа в осужденными : учеб. пособ. – М. : Изд-во МГСУ, 2002. – 256 с.  
5. Статистичний щорічник України, 2003 р. – Державний комітет статистики України. – К. : Консультант, 2004. – 631 с.

**Анотація**

**И.И.Парфанович**

**Функциональные возможности социальных структур по вопросам организации и поддержки жизнедеятельности несовершеннолетних девочек**

Социальное положение и психическое самочувствие несовершеннолетних девочек поддерживается системой учреждений и организаций державы. Конечной целью их деятельности есть социальная защита и воспитание. В общем, они исполняют функции соответственно действующего законодательства. Однако же, как результат разных факторов объективного и субъективного влияния их деятельность характеризуется некоторыми недостатками. В статье дается анализ функциональных возможностей социальных структур по вопросам организации жизнедеятельности несовершеннолетних девочек за направлениями: социально-правовая защита, социальная помощь, социально-медицинское обслуживание, социально-педагогическое воспитание, социально-культурное и информационное влияние, социально-психологическая поддержка, развитие моральности и духовности.

**Ключевые слова:** функциональные возможности социальных структур по вопросам организации жизнедеятельности несовершеннолетних девочек за направлениями.

**Summary**

**I.I.Parfanovych**

**Functional Possibilities of the Social Structures Dealing with the Questions of Underage Girls Vital Activity**

Social positions and mental well being of the under age girls are supported by the system of state institutions establishment and organizations Social protection and upbringing are the final aim of their activity. All in all they perform the functions imposed on them by the current legislation. Though, their activite is characterized by some omissions and drawbacks because of different factors of objective and subjective influence. The analysis of the institutions, establishment, organizations functional possibilities according to the directions: social a low protections, social help, social a medical service, social a pedagogical upbringing; sociocultural and informational influence; sociopsychological support; morality a spiritual world development is given in the article

**Key words:** analysis of the institutions, establishment, organizations functional possibilities of social structures as for the directions of underage girls vital activity.

Дата надходження статті:

„22” вересня 2010 р.

УДК 373

**О.М.ПЕТРУК,**

кандидат педагогічних наук, науковий співробітник  
(м.Київ)

**Проблема інтегрованого підходу до процесу навчання в науковій літературі**

У статті автором експліковано поняття „інтеграція”, „інтегрований підхід до навчання”, висвітлено історію проблеми, яка розглядається, розкрито структурність (рівні, ступені) та умови інтеграції.

**Ключові слова:** інтеграція, інтегрований підхід, міжпредметні зв'язки, навчальний процес.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** У наш час ведуться активні пошуки і розробка концептуально нових моделей навчання, зорієнтованих на формування і розвиток ключових компетентностей учнів.

У дослідженнях українських і зарубіжних вчених інтеграція визнається одним із важливих напрямів модернізації системи шкільної освіти. Ідея інтегрованого навчання набуває особливої актуальності, оскільки сприяє успішній реалізації нових освітніх завдань, визначених державними документами.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Дослідженню проблеми інтегрованого підходу до навчального процесу приділяли увагу багато науковців. Так, філософію інтегративної освіти, методологічні проблеми інтеграції висвітлюють С.Л. Клепко, Ю.І. Мальований та ін., її дидактичні засади досліджують С.У. Гончаренко, М.Г. Іванчук, В.Р. Ільченко, О.Я. Савченко, Н.В. Шахірева та ін., психологічні – Т.А. Яновська, Т.О. Яценко та ін., особливості інтеграційних процесів у професійно-технічній освіті розглядають Р.С. Гуревич, Б.О. Федоришин та ін., взаємозв'язки інтеграції та диференціації – В.М. Моргун.

Очевидно, що зазначена проблема є актуальною і постійно досліджується.

**Формулювання цілей статті...** Метою нашої статті є розгляд проблеми інтегрованого підходу у науковій літературі, а саме: з'ясування сутності поняття, генезис проблеми інтегрованого підходу у вітчизняній і світовій педагогіці з проекцією на початкову школу, дослідження структурності процесу інтеграції (рівнів, ступенів), умов інтеграції та доцільності запровадження інтегрованого підходу до навчання у початковій ланці освіти.



*Вклад основного матеріалу...* Аналіз історико-педагогічних досліджень показує, що феномен інтеграції у навчальному процесі не новий і був предметом особливої уваги у всі періоди розвитку педагогіки і школи як вітчизняної, так і зарубіжної. Ідея єдності знань знаходила своє відображення вже у працях таких древніх мислителів, як Аристотель, Демокрит, Епікур, Платон. Пізніше вона була розвинена Е. Кантом, Й.Г. Песталоцці, Я.А. Коменським, К.Д. Ушинським.

У 20-х роках минулого століття ідея інтеграції була покладена в основу створення комплексних програм, побудованих на основі широкої міжпредметної інтеграції та покликаних посилити зв'язок навчання з життям. У нових програмах навчальний матеріал розташовувався не за предметами, а навколо стрижневих блоків. Однак комплексні програми виявилися непродуктивними для навчання і розвитку, бо не забезпечували засвоєння учнями систематичних знань та формування необхідних умінь та навичок.

У 30-х роках у вітчизняній педагогіці було заборонено розвиток інтегрованих курсів і повернено предметну систему навчання. У 50-х роках починаються інтенсивні пошуки нових педагогічних технологій. У контексті нашого дослідження цікавим є досвід М.П. Щетиніна. Ним була розроблена модель педагогічного процесу, у якій принцип інтегрованого підходу реалізовувався у декількох аспектах: 1) заміна традиційної форми навчання – уроку на нову – „занурення” (протягом кількох днів учні займалися одним предметом); 2) об'єднання в один навчально-виховний комплекс загальноосвітніх, музичних, спортивних, художніх шкіл та організація дозвілля школярів на базі створеного комплексу.

У той же час ідея інтеграції набуває особливої популярності в Західній Європі й США. У 50-60-х роках у зарубіжній педагогіці посилено комплексний підхід до навчання. Цікавим є факт, що у практиці зарубіжної школи реалізуються два види інтеграції – предметна і проблемна – залежно від того інтегруються в певному курсі відомості з кількох традиційних предметів, чи синтезуючим началом є конкретна проблема. Почасти курси, які інтегрують знання певної проблеми чи теми, називають проектами.

У вітчизняній педагогіці у 60-70-х роках ідея інтеграції знайшла відображення у дидактичній теорії міжпредметних зв'язків, що активно впроваджувалася у практику навчання. Зазначимо, що довготривалий період дослідження міжпредметних зв'язків дав школі новий погляд на єднання предметів і був основою для розробки концепцій інтегрованого навчання. Прикладом ефективної реалізації інтегрованого підходу у навчанні були „уроки мислення на природі” В.О. Сухомлинського, на яких інтегрувалися основні види пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення), з метою навчання, виховання і розвитку дітей.

У 80-90-х роках спостерігається новий сплеск інтересу до процесу інтеграції, що виявляється у розробці та впровадженні різноманітних інтегрованих курсів. Необхідність встановлення інтегративних зв'язків між елементами системи навчання підкреслювалася І.Д. Зверевим, Л.Я. Зоріною, М.М. Скаткіним та ін. Так, на думку М.М. Скаткіна „у предметній структурі навчального плану криється небезпека того, що ціле буде витіснено його окремими частинами”, а щоб цього уникнути, необхідно в змісті навчання забезпечити синтез, інтеграцію, об'єднання частин в єдине ціле.

Сьогодні в Україні існує певний досвід втілення інтегрованого підходу у навчальний процес, зокрема початкової школи, (Н.М. Бібік, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, М.Г. Іванчук, В.Р. Ільченко, Т.О. Пушкарьова, О.Я. Савченко та ін.) та триває подальша пошукова робота науковців щодо побудови змісту навчання на засадах інтеграції.

Таким чином, розгляд проблеми в історичній ретроспективі дозволяє стверджувати, що інтегрований підхід до організації навчання не є модним нововведенням, а мав місце в різні періоди історичного розвитку суспільства. Історія вітчизняної і світової педагогіки накопичила велику спадщину з теорії і практики інтегрованого підходу до процесу навчання, виховання і розвитку школяра. Ідея єдності наукових знань, інтеграції належить до „концепцій, вивіренних часом” [3, с.34] і сьогодні правомірно вважається провідним принципом розвитку сучасних освітніх систем.

Аналіз літературних джерел показав, що інтеграція – поняття багаторакурсне. У сучасній науковій літературі пропонується велика кількість визначень цього поняття, та всі вони, спираючись на первинний смисл (від лат. слів *integr* – цілий, повний та *integratio* – доповнення) підкреслюють, що „інтеграція” – це відновлення, доповнення, об'єднання частин у ціле, це процес упорядкування системи, який відбувається через виявлення зв'язків між компонентами і перетворення встановлених зв'язків у контексті інтегруючої ідеї.

Вчені, визначаючи інтеграцію як процес становлення цілісності, взаємопроникнення елементів одного об'єкта в структуру іншого, підкреслюють, що її результатом є не просто сума об'єктів чи поліпшення їх якості, а новий об'єкт з новими властивостями [3, с.13].

У філософському аспекті інтеграцію визначають як „процес *взаємопроникнення* елементів, що перебувають в розрізнені стані, але мають *генетичну спорідненість*; горизонтальні та вертикальні зв'язки між науками, видами мистецтва, уявленнями про світ; процес *уцілювання, уніфікації* знання, що виявляється завдяки єдності з протилежним йому процесом поділу, диференціації”.

У психологічному ракурсі інтеграція бачиться як процес, під час якого розрізнені елементи *шляхом синтезу* об'єднуються у систему.

Якщо розглядати інтеграцію як методичне явище, то серед дослідників єдиної точки зору на тлумачення цього поняття немає. На нашу думку, це зумовлено як неоднозначністю і складністю самого процесу, так і суперечностями у визначенні основних функцій, форм, рівнів інтеграції, можливостей реалізації. Основою для визначення терміна „інтеграція” в методиці є: 1) наявність однотипних частин чи елементів; 2) можливість їх природного підпорядкування одній меті і функції в ряді навчальних предметів.

У контексті системи навчання поняття „інтеграція” розглядають у двох значеннях: і як *мету* навчання, і як *засіб* навчання. Інтеграція як мета навчання повинна дати учневі ті знання, які відображають взаємопов'язаність окремих частин світу як системи, її цілісність. Інтеграція ж як засіб навчання має забезпечити отримання нових уявлень на грані традиційних предметних знань, покликана заповнити незнання на межі вже набутих диференційованих знань, встановити існуючі між ними зв'язки, об'єднати набуті знання в єдину систему, тобто забезпечити знаходження спільної платформи зближення предметних знань [3; 5; 6].

М.Г. Іванчук, досліджуючи процес інтеграції, виділяє такі ознаки, притаманні йому:

- взаємодія раніше розрізнених елементів;
- зв'язок з якісними і кількісними змінами взаємодіючих елементів;
- притаманність логіко-змістової основи;
- наявність власної структури;
- спрямованість і відносна самостійність.

Дослідниця пропонує власну інтерпретацію поняття інтеграції, визначаючи його як процес об'єднання диференційованих раніше елементів з ознаками цілісності у новій якості.

Таким чином, проаналізовані наукові розвідки щодо проблеми інтеграції дають змогу визначити її як складний багатогранний процес і дозволяють підійти до визначення інтеграції як педагогічного явища. Спираючись на аналіз поняття у науковій літературі, вважаємо, що *інтеграція* – це доцільно організований процес взаємодії, взаємопроникнення структурних компонентів змісту в рамках певної системи навчання з метою формування цілісного уявлення про світ, спрямованого на розвиток і саморозвиток особистості дитини.

У руслі нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути структурність процесу інтеграції.

Щодо рівнів інтеграції, то серед дидактів та методистів єдиного погляду немає. У сучасній педагогічній та методичній літературі предметом дослідження найчастіше є міжпредметна та внутріпредметна інтеграція. Окремі дослідники, зокрема О.Ю. Сухаревська [8], розрізняють три *рівні* інтеграції змісту навчального матеріалу:

- *внутріпредметна* – інтеграція понять, знань, умінь і навичок в межах окремих навчальних предметів;
- *міжпредметна* – синтез фактів, понять тощо двох і більше дисциплін;
- *транспредметна* – синтез компонентів основного та додаткового змісту навчання.

Окрім того, у міжпредметній інтеграції розрізняють три *ступені* [2; 6]. Дослідники називають їх по-різному, однак дають їм однакові характеристики, а саме:

– *елементарний* (початковий, слабкий, низький) – інтеграція має фрагментарний характер. Традиційні міжпредметні зв'язки належать до даного ступеня інтеграції і передбачають у процесі вивчення матеріалу одного предмета епізодичне включення матеріалу іншого предмета (фактів, ілюстрацій, понять тощо), що мають додаткове значення для його розуміння. При цьому зберігається самостійність кожного предмета зі своїми цілями і завданнями;

– *середній* – інтеграція достатньо виражена, вирізняється значним взаємопроникненням різнохарактерного змісту. Окремі дослідники середній ступінь міжпредметної інтеграції ототожнюють з інтегрованим уроком або інтегрованим блоком, коли об'єкт вивчається різнобічно засобами кількох навчальних предметів, але при цьому знову-таки зберігається в цілому самостійність кожного предмета;

– *високий* (новотворчий, новий) – інтеграція значно глибша та характеризується новоутворенням, повним взаємозлиттям різнохарактерного змісту значних обсягів. Під високим ступенем міжпредметної інтеграції розуміють створення інтегрованих курсів.

Таке визначення ступенів міжпредметної інтеграції знімає питання про тотожність, рівнозначність понять „інтеграція” і „міжпредметні зв'язки” та наочно демонструє, що міжпредметні зв'язки є „сходиною” [1; 4], передумовою виникнення інтеграції.

Аналіз наукової літератури показав, що *інтегровані форми навчання* дослідники розглядають як спосіб організації навчального процесу, який спрямований на засвоєння видів досвіду, що знаходиться поза рамками предметних знань, і забезпечує більш високий рівень компетентності учнів у виучуваній галузі, ніж це має місце в традиційному предметно-роздільному навчанні.

Ю.І. Дік, А.А. Пінський, В.В. Усанов вважають, що інтеграція можлива за дотримання трьох умов:

1) об'єкти дослідження мають збігатися або бути достатньо близькими;  
2) у досліджуваних предметах використовуються однакові або близькі методи дослідження;  
3) навчальні предмети, що інтегруються, ґрунтуються на загальних закономірностях, загальних теоретичних концепціях [2].

Серед педагогічних умов, які дозволяють інтегрувати, зблизити, об'єднати зміст предметів, а через них отримати цілісну систему знань, М.Г. Іванчук виділяє й теоретично обґрунтовує такі:

1) наявність провідної ідеї, що об'єднує предмети;  
2) певна спільність досліджуваних об'єктів;  
3) залучення учнів до творчої, дослідницької діяльності з використанням різних методів пізнання;  
4) реалізація попередніх умов у системі спеціально розроблених, дидактично організованих уроків [3, с. 201].

Н.С. Сердюкова висуває такі умови: спорідненість, близькість змісту провідних тем предметів; логічний взаємозв'язок [7]. Ю.М. Колягін зазначає, що не кожне об'єднання навчальних предметів або їх складових автоматично стає інтеграцією, „необхідна провідна ідея, реалізація якої забезпечує нерозривний зв'язок, цілісність” інтегрованого уроку, курсу [5].

Зазначимо, що всі вищенаведені точки зору щодо визначення умов інтеграції слухні і мають право на існування, однак, як показав аналіз, потребують глибокого дослідження та наукового обґрунтування. Оскільки саме з'ясування необхідних і достатніх умов для здійснення процесу інтеграції є відправною точкою у побудові уроків, курсів на засадах інтегрованого підходу.

Щодо питання доцільності застосування інтегрованого підходу до процесу навчання молодших школярів, то більшість дослідників і вчителів-практиків сходяться на тому, що інтеграція навчальних предметів у початковій школі не тільки можлива, але й потрібна.

Аналіз досліджень Н.М. Белянкової, М.Г. Іванчук, Т.А. Каясової, Г.Н. Котельникової, Н.В. Шахіревої, Т.А. Яновської та ін. з проблеми реалізації інтегрованого підходу у практиці початкової освіти дозволяє зробити висновок про те, що в інтегрованому змісті закладено значно більше можливостей для інтелектуального розвитку особистості молодшого школяра, зокрема для розвитку мислення, для подолання фрагментарності, „мозаїчності” знань, для інтеграції розрізнених знань в цілісну систему, а отже, для показу практичної значущості вивчуваного. Одним з важливих аргументів на користь інтегрованого підходу висувається і той, що вивчення основ наук засобами інтегрованих форм навчання якнайкраще відповідає так званому синкретизму мислення молодшого школяра, що полягає в цілісному сприйманні дитиною реалій дійсності без диференціації їх деталей.

На сучасному етапі розвитку освіти програма реалізації концептуальних основ інтеграції змісту початкового навчання активно розробляється вітчизняними науковцями. На інтегрованих засадах побудовано зміст підручників „Горішок” для 1 класу (автори Н.М. Бібік, М.С. Вашуленко, Л.П. Кочина), „Я і Україна” (автори Н.М. Бібік, Н.С. Коваль), програми курсу „Художня праця” (автор В.П. Тименко), „Навколишній світ” (автор Т.О. Пушкарьова) та ін. Дослідники запропонували новий зміст навчальної інформації та її структурування, впровадження якої дасть змогу учням отримати спочатку загальне, цілісне уявлення про певну галузь знань, а потім її конкретизувати.

Однак, високо оцінюючи можливості інтегрованого підходу для оптимізації навчально-виховного процесу та для розвитку особистості молодшого школяра, варто звернути увагу й на те, що під час упровадження його в практику початкового навчання вчителі-практики почасти зіштовхуються з низкою перепон, а саме: відсутністю теоретичних знань та практичного досвіду, недостатністю наукових обґрунтувань, нестачею науково-методичної літератури, методичних розробок, рекомендацій тощо.

*Висновки...* Інтеграція як провідна тенденція оновлення змісту освіти покликана забезпечити цілісність навчального процесу, узгоджене опанування всіх основних елементів змісту навчання, реалізацію його особистісно розвивальних функцій. Таким чином, реалізація інтегрованого підходу до навчального процесу у початковій школі, безперечно, є досить актуальною проблемою і потребує подальшого дослідження.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Браже Т. Г. Интеграция предметов в современной школе / Т. Г. Браже // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 150–154.
2. Дик Ю. И. Интеграция учебных предметов / Дик Ю. И., Пинский А. А., Усанов В. В. // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 42–47.
3. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
4. Ильенко Л. П. Интегрированный эстетический курс для начальной школы (1-4; 1-3) : пособие для учителя / Л. П. Ильенко. – [2-е изд., испр. и допол.]. – М. : АРКТИ, 2001. – 64 с.
5. Колягин Ю. М. Интеграция школьного обучения / Колягин Ю. М., Алексеенко О. Л. // Начальная школа. – 1990. – № 9. – С. 28–32.
6. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении / Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57–60.

7. Сердюкова Н. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе / Н. С. Сердюкова // Начальная школа. – 1994. – № 11. – С. 45–49.

8 Сухаревская Е. Ю. Технология интегрированного урока : [практ. пособие для учит. начальных классов, студ. пед. учеб. завед., слушателей ИПК] / Е. Ю. Сухаревская. – Волгоград : Учитель, 2003. – 123 с.

*Анотація*

*О.Н.Петрук*

**Проблема интегрированного подхода к процессу обучения в научной литературе**

*В статье автором эксплицировано понятие „интеграция”, „интегрированный подход к обучению”, освещено историю рассматриваемой проблемы, раскрыто структурность (уровни, степени) и условия интеграции.*

**Ключевые слова:** *интеграция, интегрированный поход, межпредметные связи, образовательный процесс.*

*Summary*

*О.М.Petruk*

**The Problem of the Integrated Approach to the Learning Process in the Scientific Literature**

*In the article the author explicates the notion of „integration”, „integrated approach to learning”, highlights the history of the studied problem, opens the structure (levels, degrees) and the conditions of integration.*

**Key words:** *integration, integrated approach, intersubject connections, learning process.*

Дата надходження статті:

„26” квітня 2010 р.

УДК 371.133

**Л.С.ПІСОЦЬКА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Хмельницький)*

**Організація системи управління в контексті розвитку дошкільної освіти**

*У статті узагальнено функціональні напрями управління розвитком дошкільної освіти на рівні регіонального органу управління дошкільного навчального закладу. Подано характеристику ключових комплексів завдань функціонального напрямку – організація системи управління.*

**Ключові слова:** *функціональний напрям, управління, система управління, філософія дошкільної освіти, принципи управління, функції управління, технології управління.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Актуальність окресленої проблеми зумовлена сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, що визначають результативність надання дітям дошкільної освіти. Сучасний підхід до вирішення цієї проблеми характеризується інтенсивними процесами створення національної системи законодавства, в тому числі законодавства у галузі економіки, освіти, виховання та управління цими процесами. Починаючи з 2001 року, коли вперше дошкільна освіта одержала Закон прямої дії „Про дошкільну освіту”, в процес її розвитку внесено як позитивні, так і негативні тенденції. Позитивним передусім є те, що у ньому вперше дошкільна освіта визнана обов’язковою складовою частиною системи безперервної освіти України [3]. Ця норма є домінуючою для освітянського законодавства багатьох соціально-економічно розвинених країн, і спрямована на розвиток дошкільної освіти. Негативним вважаємо той факт, що унормовані позиції виконуються лише частково. Можемо це простежити на прикладі аналізу охоплення дітей дошкільною освітою, оскільки в роки незалежності України ця цифра зменшилася майже удвічі у міських населених пунктах і втричі – в сільських. Незаперечним є той факт, що причиною цього є підходи владних структур до проблем розвитку дошкільної освіти і недостатня компетентність управлінських кадрів щодо її значення. Дошкільна освіта – невід’ємна складова загальної системи освіти в Україні, – так визначено Законами України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”. У період соціально-економічних змін нашої держави, коли проходить переоцінка всієї системи суспільних відносин, створилася ситуація невідповідності реалій практики із положеннями законодавчих актів у сфері дошкільної освіти. Виходячи з цього, значно зростає роль управління в галузі дошкільної освіти, такого управління, яке б враховувало нові соціально-економічні реалії держави та потреби громадськості. Звідси і виникає необхідність наукового обґрунтування соціально-педагогічних умов управління розвитком дошкільної освіти в регіоні, які реалізовуватимуться через організацію системи управління. Під розвитком розуміємо ті позитивні зміни, які призводять до появи нових якостей у самій системі, що дає їй можливість ефективніше виконувати свої функції або набувати нових функцій [3, с.208]. Розвиток дошкільної освіти знаходиться у прямій залежності від управління цим процесом. Під управлінням розуміється реалізація цілеспрямованості у взаємодії учасників освітнього процесу при вирішенні проблем, що виникають, і яка відбувається з опорою на певні концептуальні положення. Виходячи із теоретичних основ поняття управління, нами розуміється управління дошкільною освітою як цілеспрямована діяльність всіх ієрархічних ланок управління, яка забезпечує становлення, збереження, стабілізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різних формах охоплення нею дітей дошкільного віку. До управління дошкільною освітою ми відносимо управління різними типами дошкільних навчальних закладів та різними формами

охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб'єкта управління, внутрішнє управління у ДНЗ, всі види самоврядування з цього питання.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Теорія управління розвитком дошкільної освіти опирається на загальну теорію соціального управління, основи якого розкриті В.Афанасьєвим, А.Атаєвим, А.Омаровим, П.Трет'яковим. У працях Є.Березняка, В.Бондаря, Б.Гершунського, І.Зязюна, В.Лугового, В.Маслова, В.Олійника, В.Пікельної розкриті теоретичні положення процесу управління освіти, на яких базується діяльність сучасного керівника навчального закладу. Соціально-педагогічні основи управління освітою, в тому числі дотично і дошкільною, у регіоні висвітлені у монографіях Л.Даниленко, М.Дарманського, Г.Єльнікової, Л.Калініної, О.Зайченко, М.Островерхової та ін. Організаційно-педагогічні умови функціонування дошкільного навчального закладу розкрито Л.Артемовою, Л.Денякіною, Л.Покроевою та ін.

*Формулювання цілей статті..* Мета статті – охарактеризувати один із визначених функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти – організацію системи управління. Завдання статті полягає у розкритті сутності кожного комплексу завдань означеного функціонального напрямку.

*Вклад основного матеріалу...* На підставі аналізу Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Про місцеві державні адміністрації”, „Про місцеве самоврядування в Україні” та Положення про дошкільний навчальний заклад нами розроблено класифікатор функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти в регіоні та дошкільного навчального закладу, який вміщує 19 функціональних напрямів і 124 комплекси завдань управління.

Подаємо характеристику функціонального напрямку – організації системи управління, котрий включає в себе такі комплекси завдань: філософія дошкільної освіти, принципи і методи управління, структура і функції управління, процес і технології управління, статут дошкільного навчального закладу, правила внутрішнього розпорядку дошкільного навчального закладу, річний план роботи дошкільного навчального закладу, режим роботи дошкільного навчального закладу, план оздоровчого періоду.

*Філософія дошкільної освіти.* Сучасний підхід до організації системи управління зумовив нас визначити філософію дошкільної освіти, в основі якої лежать ідеї філософії освіти. Актуальними проблемами філософії дошкільної освіти є утвердження національної традиції, системи вартостей на засадах пошанування прав дитини; формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, до інноваційного типу життя і життєдіяльності, утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, яка б могла реалізувати принцип дитиноцентризму [5, с.2]; врахування загальнометодологічних закономірностей формування творчої особистості, поєднання загальних та унікально-особистісних інтересів суб'єктів педагогічного процесу і опанування традиційними та інноваційними методами навчання і виховання [7, с.67-68]; розуміння дитини, людяності, гуманізму і фундаментальних цінностей [1, с.22]; індивідуалізація і диференціація навчально-виховного процесу.

Ми вважаємо, що у річному плані роботи дошкільного навчального закладу (ДНЗ) має знайти місце кожна із цих проблем, щоб реанімувати дошкільну освіту в практичній площині на новій основі, а план регіонального органу управління освітою (РОУО) передбачає контроль за розв'язанням проблем філософії дошкільної освіти кожним ДНЗ та її врахуванням у навчально-виховному процесі.

*Принципи і методи управління.* Принципи – це фундаментальні вихідні положення, що впливають зі стійких тенденцій, закономірностей існування і розвитку конкретної системи. Під принципами управління розуміємо основні фундаментальні ідеї, уявлення про управлінську діяльність, правила, які виникають безпосередньо із законів та закономірностей управління, тобто принципи управління відображають об'єктивну реальність, що існує поза та незалежно від свідомості людини. Вони представлені нами за класифікацією Ю.Конаржевського: принцип поваги та довіри до людини; принцип цілісного погляду на людину; співробітництва; соціальної справедливості; індивідуального підходу; збагачення роботи; мотивування та стимулювання; консенсусу; колегіальності; оновлення [4]. Принципи управління повинні мати правове оформлення в системі нормативних документів, положень, угод, законодавчих актів тощо.

РОУО та ДНЗ враховує основні принципи управління як теоретичне та методичне розуміння сутності та змісту управління розвитком конкретного ДНЗ.

Одним із важливих елементів управління є методи управління, завдяки яким реалізуються основні функції. Методи управління – це сукупність способів здійснення функцій управління, які забезпечують досягнення встановлених цілей та результатів [8, с.25].

Розробка наукових основ діяльності ДНЗ актуалізує проблему методів управління, що виступають як способи оптимального досягнення цілей діяльності. З цією метою використовуються методи, котрі можуть мати варіативне поєднання. Методи, покладені в основу структури організаційно-виконавської діяльності, а саме її склад і зміст, враховують специфічність об'єкта і суб'єкта управління в системі організації взаємодії і розділяються відповідно до цілеспрямованості (прямі і опосередковані), до форм (індивідуальні і колективні), до способів, засобів та впливів (матеріальні, дисциплінарні, моральні).

Методи матеріального стимулювання реалізуються шляхом втілення у життя важливого принципу: від кожного за здібностями – кожному по праці, чого в освітньому просторі досягти майже неможливо. З розвитком та удосконаленням суспільства дані методи відповідатимуть кількості та якості праці у зв'язку з тим, що педагогічний стаж не є абсолютним показником ефективної діяльності дошкільних працівників. Досить важливо, на нашу думку, підвищити плату за категорії, звання. Реалізація адміністративних методів відбувається шляхом регламентації діяльності виконавців, її формування, інструктування у формі вказівок, наказів, вимог. Завдяки цим методам здійснюється підбір, розстановка і виховання кадрів, розробляються посадові інструкції. Методи морального впливу реалізуються шляхом залучення працівників до управління розвитком та використання при цьому демократичних начал і здорової конкуренції в колективі, охоплення всіх педагогічних працівників методичним навчанням, а також через прохання, побажання, вимогливого і коректного розпорядження, подяки.

Нами запропоновано для ДНЗ та РОУО в своїй діяльності використовувати різні методи роботи з педагогічними кадрами, заздалегідь визначати ту групу методів, що сприятиме розвитку дошкільної освіти в регіоні та удосконаленню управління нею на певному ієрархічному рівні.

*Структура і функції управління.* Цілісна структура керованої і керуючої підсистем, які складаються з окремих ланок, котрі знаходяться у взаємодії і впорядковані взаємозв'язками у відповідності з місцем тих ланок у процесі управління, розуміється як організаційна структура управління. Проблема формування організаційної структури управління перш за все вимагає усвідомлення розвитку ДНЗ як комплексної соціально-педагогічної системи, врахування об'єктивних факторів її демократизації. Механізм управління сучасним ДНЗ породжує нові форми відносин самого ДНЗ та всіх учасників педагогічного процесу. Структура цих відносин включає: ДНЗ – РОУО; адміністрація – громадськість; керівник – підлеглий; вихователь – вихователь; вихователь-батьки; вихователь – дитина; дитина – дитина. У дослідженнях В.Г.Афанасьєва, Ю.О.Конаржевського, Б.Ф.Лямова, Р.Х.Шакурова виділено такі функції управління: постановка мети, планування, прийняття управлінських рішень, організація, контроль, регулювання. За основу в управлінні розвитком дошкільної освіти ми взяли класифікацію функцій управління школою П.І.Третякова [8, с.20-25]: педагогічний аналіз інформації; мотиваційно-цільова; планово-прогностична; організаційно-виконавча; контрольно-діагностична; регулятивно-корекційна.

*Процес і технології управління.* У процесі суспільної трансформації в Україні відбуваються позитивні зміни в системі дошкільної освіти: демонополізація (дозвіл на приватну дошкільну освіту, альтернативність програм, участь громадськості у вирішенні питань дошкільної освіти); адаптація до умов ринкової економіки; запровадження нових форм охоплення дітей дошкільною освітою та нових підходів до її фінансування. Ці зміни багато в чому залежать від процесу технології управління.

Технологічність в управлінні перш за все відображає процес практичного втілення сучасних концептуальних підходів до розвитку дошкільної освіти, які без „технологічної обробки” залишаються теоретичними гаслами [7, с.75]. Управлінська освітня технологія на різних рівнях синтезує у собі вплив освітнього середовища на процес створення та функціонування дошкільного навчального закладу, який сприяє особистісному розвитку та соціалізації дитини, враховує її можливості та соціальне замовлення держави і батьків. Вона реалізується на основі законів психолого-педагогічної науки безпосередньо у взаємодії суб'єктів управління і, як правило, зумовлюється їхніми особистісними і професійними якостями, рівнем фахової підготовки, загальною культурою, комунікативними якостями. Крім того, вона має бути регіонально орієнтованою, спрямованою на вирішення проблем збереження і сприяння розвитку дошкільної освіти в регіоні, забезпечення дітей новими формами дошкільної освіти та на використання різноманітних форм її фінансування.

Управлінську технологію ми розглядаємо як моделювання процесу та сутності управління згідно з поставленими завданнями на всіх ієрархічних рівнях. Серед різноманітних регіонально орієнтованих технологій управління найбільш адекватними щодо вирішення проблеми розвитку дошкільної освіти в регіоні є: управління у співробітництві, метод передбачень та прогнозів, індивідуально-диференційований підхід до забезпечення дітей певного регіону дошкільною освітою. На нашу думку, поряд з аналітичною діяльністю, керівництвом до дії для РОУО має виступати передбачення, прогнозування, моделювання. Ефективне управління розвитком дошкільної освіти в регіоні неможливе без глибокого і всебічного знання стану справ, уміння виявити причини недоліків, без реагування на запити дошкільних освітян і своєчасного прийняття рішень та дієвих заходів щодо їх виконання. Річний план роботи РОУО і ДНЗ має базуватися на основних технологіях управління і за своїм змістом має бути єдиною технологією управління.

*Статут дошкільного навчального закладу.* Дошкільний навчальний заклад визнається юридичною особою з дня реєстрації його статуту, який регламентує діяльність ДНЗ [6]. У ньому містяться відомості про правовий статус ДНЗ та його засновника; належність; порядок комплектування груп; режим роботи; специфіку навчально-виховного процесу; мову або мови навчання та виховання; порядок призначення та

звільнення працівників; порядок управління організацією фінансово-господарської та підприємницької діяльності; порядок внесення змін та доповнень до статуту; повноваження педагогічної ради. ДНЗ розробляє статут відповідно до чинного законодавства та на основі Примірного статуту ДНЗ, приймає на загальних зборах трудового колективу, погоджує з відповідним органом управління освітою та подає на затвердження засновнику до початку навчального року. В такий термін і вносяться доповнення та зміни до статуту ДНЗ, які в міру необхідності відображаються у річному плані.

РОУО погоджує статuti ДНЗ регіону та зміни до них, подає на реєстрацію місцевим органам виконавчої влади. Ми пропонуємо у річний план включати даний вид роботи і погодження та реєстрацію статутів варто завершити до середини вересня.

*Правила внутрішнього розпорядку дошкільного навчального закладу.* Діяльність будь-якого закладу вимагає дотримання певних норм і правил, які виробляє сам заклад. Такими є правила внутрішнього трудового розпорядку, котрі розробляються на календарний рік, погоджуються з профспілковим комітетом та затверджуються на загальних зборах колективу у січні місяці поточного року. За нашою пропозицією РОУО у план роботи включає контроль за виконанням Правил внутрішнього розпорядку в ДНЗ регіону та періодично обговорює дане питання на апаратних нарадах за необхідністю.

*Річний план роботи дошкільного навчального закладу.* Обсяг та послідовність діяльності ДНЗ, а також шляхи її здійснення регламентуються річним планом роботи. Його діяльність має циклічний характер і основним циклом роботи є навчальний рік. Закон України „Про освіту” визначає самостійне планування роботи ДНЗ як одну з умов самоврядування закладів освіти [3]. Планування є однією з основних функцій управління на рівні РОУО та ДНЗ. Розробка річного плану роботи регламентується документами, нормативно-освітніями програмами, методичними листами та рекомендаціями. Реальний план є директивою і визначає діяльність закладу, служить повсякденним керівництвом до дії. Його можна розглядати як „точку відліку” при визначенні результативності роботи колективу. У процесі реалізації плану роботи проходить його корекція, конкретизація в залежності від об’єктивних умов. Однак число таких поправок можна звести до мінімуму, якщо у плані будуть враховуватися основні принципи: науковість, оптимальність, комплексність, перспективність, колегіальність. Нами запропоновано, щоб на основі обов’язкових завдань роботи дошкільного навчального закладу, котрі передбачені в річному плані його діяльності, кожен фахівець цього закладу (завідувача, методист, медичний працівник, логопед, психолог тощо) планував свою роботу з урахуванням специфіки посадових обов’язків, а також індивідуальних особливостей та намічених завдань. ДНЗ складає план роботи дошкільного навчального закладу в термін до кінця серпня поточного року. Керівник ДНЗ затверджує його та погоджує з органом управління освітою. Річний план роботи приватного ДНЗ згідно ст.24 п.3 Закону України „Про дошкільну освіту” затверджує його власник (засновник).

*Режим роботи дошкільного навчального закладу.* Вільний ринок має безпосередній вплив на суспільну роль дошкільної освіти та на її розвиток, якій притаманний еволюційний характер із поступовою зміною пріоритетів відповідно до вимог часу. Кожен регіон має свої соціально-економічні умови, котрі впливають на розвиток дошкільної освіти і вимагають їх врахування при визначенні режиму роботи ДНЗ. Тривалість перебування дітей в ДНЗ встановлюється його засновником відповідно до законодавства України, за бажанням батьків можливе запровадження гнучкого режиму роботи. Даним Законом передбачено організацію різнотривалого, цілодобового перебування дітей у ДНЗ, а також чергової групи у вихідні та святкові дні [2; 6].

Ми пропонуємо для РОУО з Закону вивчати запити підприємств, батьків та визначати режим роботи кожного ДНЗ в даному мікрорайоні так, щоб всім було зручно. Режим роботи ДНЗ погоджується з регіональним органом управління охорони здоров’я, як цього вимагає ст.11 п.4 цього ж Закону та п.14 Положення про ДНЗ. Сучасна ситуація у суспільстві вимагає особливо ретельного підходу до вивчення питання гнучкого режиму роботи окремих ДНЗ з боку РОУО і при необхідності виділяти кошти на утримання груп вихідних та святкових днів тощо. Пропонуємо у річному плані передбачити здійснення даного комплексу завдань до початку навчального року, оскільки це питання пов’язане з фінансовим забезпеченням, або на початок календарного року. Пропонуємо ДНЗ на рівні формуючого експерименту в мікрорайоні обов’язкового обслуговування вивчати запити громадськості протягом липня-серпня поточного року щодо режиму роботи ДНЗ і відповідно до цього визначати його та погодити з РОУО. Наголошуємо на важливості врахування запитів окремих батьків стосовно гнучкого режиму роботи. Це також погоджується з РОУО, оскільки ця діяльність вимагає додаткових коштів.

*План оздоровчого періоду.* Одним із циклів роботи ДНЗ, крім навчального року, є оздоровчий період як складова частина роботи ДНЗ зі зміцнення та збереження фізичного і психічного здоров’я дітей, який триває з 1.06 по 31.08 поточного року. Він передбачає комплекс різноманітних медико-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для організації повноцінного відпочинку та оздоровлення дошкільнят. Ст.24 Закону „Про дошкільну освіту” та п.24 Положення про ДНЗ визначають, що діяльність ДНЗ під час оздоровчого періоду регламентується планом роботи, який розробляється дошкільним навчальним закладом, затверджується його керівником та погоджується з органом



управління освітою згідно з цією ж статтею (п.2) і з територіальною санітарно-епідеміологічною службою відповідно до п.24 Положення про ДНЗ. План оздоровчого періоду є окремою номенклатурною одиницею навчального року і передбачає вивчення інструктивних матеріалів з питань охорони життя і здоров'я дітей, правил пожежної безпеки, дорожнього руху, профілактики кишково-шлункових захворювань, попередження отруєння дітей рослинами і грибами, різні види загартування, впровадження нових лікувально-профілактичних заходів. План оздоровчого періоду ДНЗ затверджується керівником ДНЗ, схвалюється педагогічною радою і подається на погодження в РОУО [2; 6]. Цей вид роботи пропонуємо провести до 20.05 поточного року.

РОУО відповідно рекомендацій Міністерства освіти і науки складає регіональну програму-план оздоровлення дітей-дошкільників у літній період, погоджує її з органами державної та виконавчої влади, подає клопотання про виділення додаткових коштів для літнього оздоровлення дітей дошкільного віку. У річному плані радимо відображати погодження плану дошкільних навчальних закладів оздоровчого періоду (до 25.05. поточного року), прогнозувати функціонування необхідної та зручної для батьків мережі ДНЗ, режиму її роботи на літній період (на 01.05 поточного року), а також контроль за його дотриманням в окремих ДНЗ. Вважаємо за доцільне обговорювати результати контролю на оперативних нарадах.

**Висновки...** Результати констатувального і формувального експериментів, у якому брали участь 66 респондентів-управлінців, констатують той факт, що оцінка вміння організувати систему управління з 1,5 бала у констатувальному експерименті зросла до 2,2 бала у формувальному, зросли кількісні та якісні показники дошкільної освіти в регіоні. Завершення експерименту переконало нас у тому, що усвідомлення сутності основних комплексів завдань організації системи управління на рівні РОУО та ДНЗ, внесення їх до річних планів і забезпечення їхнього виконання сприяє розвитку дошкільної освіти.

Однак ми вважаємо, що досліджувана проблема досить багатоаспектна та недостатньо висвітлена. Поза лаштунками дослідження залишилось розкриття сутності основних комплексів завдань управління організацією навчально-виховним процесом як соціально-педагогічної умови.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Андрущенко В. П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти / В. П. Андрущенко // Філософія освіти XXI ст.: Проблеми і перспективи : зб. наук. праць метод. семінару / за заг. ред. В. Андрущенка (22 лист. 2002 р.). – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С.22–23.
2. Закон „Про дошкільну освіту”. – К. : Вид-во ж-лу „Дошкільне виховання”. – 2001.
3. Закон „Про освіту”: підписаний Президентом України 01 липня 1993 р. № 3356-ХІІ.
4. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр „Педпоиск”, 2000.
5. Кремень В. Філософія освіти XXI ст. / В. Кремень // Освіта. – 2002. – № 58. – С.2.
6. Положення про дошкільний навчальний заклад: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305.
7. Сисоева С. Підготовка вчителя до впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій / С. Сисоева // Діалог культур. Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. праць / [ред. кол. І. А. Зязюн (гол. ред.), С. О. Черепанова (упор. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоева та ін.]. – Львів : Українські технології, 2002. – Вип. 7. – 544 с.
8. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая школа, 1997. – 288 с.

#### **Аннотація**

*Л.С.Писоцкая*

#### **Организация системы управления в контексте развития дошкольного образования**

*В статье обобщены функциональные направления управления развитием дошкольного образования на уровне регионального органа управления и дошкольного образовательного заведения. Дана общая характеристика ключевых комплексов заданий функционального направления – организация системы управления.*

**Ключевые слова:** функциональное направление, управление, система управления, философия дошкольного образования, принципы управления, функции управления, технологии управления.

#### **Summary**

*L.S.Pisots'ka*

#### **Organization of the System of Management within the Context of Development of Pre-School Education**

*The functional directions of management of the development of pre-school education at the level of regional managing body of pre-school education and pre-school educational institution are generalized in the article. General characteristics of the key complexes of tasks of the functional directions – organization of the managing system are given.*

**Key words:** functional direction, management, system of management, philosophy of pre-school education, principles of management, functions of management, technologies of management.

Дата надходження статті:

„15” червня 2010 р.



### Юридична клінічна освіта: історичний досвід і сучасність

На підставі аналізу широкого кола джерел у статті розкрито питання історії становлення юридичних клінік у вітчизняних вищих юридичних навчальних закладах, виділено етапи розвитку клінічної практики як форми навчання, конкретизовано цілі юридичної клінічної практики. Указано, що головне призначення юридичної клініки в системі неперервної професійної освіти полягає у правовій просвіті населення, навчанні молоді дотримуватися норм права, розв'язувати конфлікти шляхом досягнення компромісу.

**Ключові слова:** правнича практика, професійна освіта, юридична клініка, неперервна освіта юристів.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* В нових демократичних державах, до яких належить і Україна, заходи щодо забезпечення і захисту прав людини проводяться у напрямі розширення безкоштовної юридичної допомоги і утворення адекватних цьому державних інституцій з надання юридичних послуг. В Україні юридичні клініки створюються відповідно до Закону України „Про вищу освіту”, Указу Президента України від 18 жовтня 2001 року № 992 „Про Національну програму правової освіти населення”, наказу міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2006 року „Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України”, рекомендацій Всеукраїнської міжвідомчої координаційно-методичної ради з правової освіти населення. Головне призначення юридичних клінік полягає в створенні умов для надання безкоштовної правової допомоги соціально незахищеним верствам населення, забезпеченні неперервної практично спрямованої професійної освіти за напрямом „Правознавство”.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблемам організації юридичної клінічної практики присвячено наукові праці А. Азарова, В. Баранова, В. Бойцової, Р. Васильєва, Н. Витрука, Л. Воеводіна, Л. Воскобітової, С. Дегтярьова, О. Лукашевої, Л. Михайлової, В. Молдован, Ю. Тихомирова, В. Туманова, Д. Шабельникова, О. Шугріної; матеріали численних міжнародних науково-практичних конференцій, семінарів з прав людини, інформаційні джерела, представлені на офіційних сайтах у мережі Internet Юридична клінічна освіта – <http://www.lawclinic.ru>; Центр практичної підготовки і захисту прав людини, навчально-наукова лабораторія практичної підготовки юристів, юридична клініка – <http://www.legalclinic.ru/about/history/>.

*Формулювання цілей статті...* **Метою публікації** є вивчення історії становлення юридичних клінік у вітчизняних вищих юридичних навчальних закладах, характеристикі етапів розвитку клінічної практики як форми навчання, визначенні цілей юридичної клінічної практики в умовах сьогодення неперервної юридичної освіти.

*Виклад основного матеріалу...* Термін „юридична клініка” походить від англійського терміна „Law clinic”. В англійській мові термін „юридична клініка” має дещо інше значення, ніж в Україні. Проте така назва стала звичною, тому її використовують і в Україні, і в усьому світі. Застосовуючи поняття „клініка” у галузі юридичного обслуговування, можна віднайти схожі риси з клінікою медичною. По-перше, обидва заклади лікують: перший – від хвороб, другий – від недостатньої правової освіти. По-друге, як в медичних, так і в юридичних клініках здійснюється викладацька та науково-дослідна робота. По-третє – діяльність клінік спрямована на надання допомоги населенню за принципом „не нашкодити”.

Ще один термін, який часто використовується паралельно, – „pro bono” – в перекладі з латини означає „для добра”. Така назва юридичної клініки пояснюється спрямованістю її діяльності: надання допомоги з доброї волі, творення добра незабезпеченим верствам населення і передає суть її діяльності – допомога іншим. Поряд з поняттям „юридичної клініки” застосовують більш широке поняття „юридична клінічна освіта”. Це поняття, на думку А. Артемової, організаційно в широкому значенні передбачає реалізацію ідеї суспільно корисної неперервної виробничої і особистісно формуючої практичної освіти. У звуженому розумінні юридична клінічна освіта забезпечує можливість практичного застосування студентами своїх знань та сприяє вирішенню питання загальнодержавного значення – допомоги соціально незахищеним верствам населення, правової освіти населення [1, с.147].

У своїй діяльності юридичні клініки керуються положеннями Конституції України, законодавчих і підзаконних нормативних правових актів, міжнародних договорів та угод, нормами та принципами міжнародного права, а також ненормативними правовими актами, матеріалами повідомлень засобів масової інформації, публічних виступів на науково-практичних конференціях і семінарах, іншими джерелами інформації з правових питань.

Переважаюча більшість дослідників історії становлення юридичних клінік (Л. Воскобітова, В. Молдован та інші) аргументовано вказують на те, що питання організації юридичної клінічної освіти мали давні корені. Перша в Російській імперії юридична клініка виникла при Казанському університеті

ще у 40-і рр. XIX ст. Її заснував відомий фахівець з цивільного права Д. Мейер (1819 – 1856). Достеменно невідомо, чи існували юридичні клініки при університетах в Європі, і які саме. Сам Д. Мейер юридичну освіту підвищував у Німеччині. Можливо саме там він мав змогу спостерігати приклади надання безкоштовної правової допомоги бідним людям з боку студентів і слухачів юридичних факультетів. Однак документальні підтвердження цього є предметом перспективних наукових пошуків сучасних учених.

Відомо, що обґрунтовуючи необхідність клінічних занять для студентів юридичного факультету, Д. Мейер проводив аналогію між правничою і медичною підготовкою: „Насправді, звання юриста, як і звання лікаря, – практичне, і тому подібно до того, як практична підготовка учнів до лікарської науки відбувається в школі, так само повинна відбуватися практична підготовка юриста” [7].

На думку цього фахівця з цивільного права, клінічні заняття складають необхідне доповнення до лекційних занять. Заняття в юридичній клініці мали дати змогу студентам набути первинного досвіду використання теоретичних знань на практиці: „Навчальна практика є проміжною ланкою між теоретичною юридичною освітою й практичною судовою діяльністю, яку учень згодом здійснюватиме. Вона – провідник науки в юридичний побут і тому викликає безпосередній жвавий інтерес” [7].

Слід наголосити, що організація першої в Росії юридичної клініки була простою. „Структура цієї клініки досить проста, – зазначав сам Д. Мейер. – Бідні люди, які потребують поради і допомоги з питань публічних справ в офіційних установах, звертаються до завідувача практикою, у присутності його учнів повідомляють про суть своєї справи, це обговорюють разом з учнями, результатом може бути схвалена наставником вказівка до діяльності. За бажанням, для особи, що звернулася за порадою, може бути безкоштовно складений потрібний папір – прохання, доповідна записка, проект акту і т.д. Якщо справа така, що інтересант потребує декілька консультацій, тоді така справа може бути доручена одному із практикантів так, щоб на піклуванні кожного з них було не більше декількох справ, зрозуміло, таких, що розглядають під керівництвом і відповідальністю наставника. Ця практична діяльність аж ніяк не повинна доходити до клопотання у справі, несумісного з основним призначенням навчального закладу, тому суворо виключаються всі відносини, пов'язані з роботою в офіційних установах... Зрозуміло, що успіх такої консультації обумовлюється тільки довірою, яку вселяють обґрунтованість і практичність поради” [7]. Юридична клініка при Казанському університеті діяла упродовж майже 10 років. В спогадах учнів Д. Мейера зустрічаються згадки про такі заняття. Однак ця клініка не мала офіційного статусу, чітко визначених джерел фінансування, функціонувала вона тільки завдяки безкорисливим зусиллям свого засновника. Зі смертю засновника припинилися і заняття в клініці. Нова методика практичного навчання майбутніх юристів не встигла закріпитися і отримати визнання серед юристів, тому поступово відійшла в забуття майже на 40 наступних років.

Новий виток зацікавлення ідеєю відкриття і діяльності юридичних клінік припав на кінець XIX – початок XX ст. Саме в той час питання практичної юридичної підготовки було поставлене на загальнодержавному рівні як в Російській імперії, так і в інших країнах. Активна дискусія з цього питання розпочалася в академічних колах. Думки професури розділилися на два напрями: одні критикували лекційну систему викладання як застарілу і пропонували посилити частку практичних занять; інші висловлювалися за пріоритет лекцій як основи академічної університетської освіти, вважаючи, що вимога „практичності” суперечить істинним завданням університетської освіти [3].

Таким чином, справедливо вважати, що первинно юридична клінічна освіта формувалася як відповідь на проблему невідповідності випускників юридичних навчальних закладів до практичного застосування правових знань, організувалася за приватної ініціативи викладачів-юристів, не мала чіткої структури. Про такий стан речей також свідчить і позиція відомого професора Фроммгольда, оприлюднена в німецькому журналі „Deutsche Juristen-Zeitung” замітка „Juristische Kliniken” („Юридична клініка”), датована 1881 р., де учений вказав на велике значення практичних занять, яке мають для лікарської практики клініки, що існували в той час при медичних факультетах та академіях, і запропонував на їх зразок створити клініки при юридичних вищих навчальних закладах, де б студенти під керівництвом професора вирішували не вигадані або віджилі юридичні казуси, а надавали б безпосередню юридичну допомогу особам, які її потребують, займаючись живими, ще не вирішеними юридичними справами [4, с.6].

Невдовзі ідею Фроммгольда підтримав російський професор О. Люблінський у статті „Про юридичні клініки” (1901), де зазначав, що „...ідея ця є настільки важливою і плідною, що цікаво було б розробити її детальніше і спробувати провести паралель між медичною та юридичною клініками, наскільки це, звичайно, є можливим з огляду на відмінність характерних рис у цих двох галузях знань” [6]. На базі університетів Російської імперії діяли юридичні клініки. Наприклад, такі утворення мали місце в Московському та Київському університеті Святого Володимира.

Отже, перший етап (80-і роки XIX – перше десятиліття XX ст.) становлення ідеї юридичної клінічної практики характеризувався полемікою серед професорів університетів щодо доцільності поширення практичної спрямованості підготовки майбутніх юристів, у публікаціях наводилися аргументи, чому

сама має бути „клінічна практика”. За ініціативи окремих професорів, юристів відкривалися перші юридичні клініки. Однак у той час ще не було сформовано категорійного апарату, розмиті були правила організації юридичної клініки, широкому загалу не була доступна інформація про результати роботи перших юридичних клінік.

Другий етап пов'язаний передусім із поширенням терміна „клінічної освіти” у США 20 — 30-і рр. ХХ ст. Це стало відображенням певної тенденції в юридичній освіті, яку представляли члени так званого реалістичного юридичного руху. Він складався з групи вчених, які прагнули внести соціальні аспекти у вивчення права. Один із юристів-реалістів Джером Франк написав у 1933 р. статтю під риторичною назвою „Чому б не створити клініку для юристів?”, де провів певні аналогії між клінічною юридичною та медичною освітою та запропонував новий вид навчання юристів, запозичивши з медицини ідею використання працюючих клінік як основи для підготовки молодих фахівців [цитув. по: 8].

Запропонована юристами-реалістами освітня реформа в той час була реакцією на негативні наслідки припинення практики для юристів-випускників, оскільки до початку ХХ ст. була майже забута система підготовки юристів-„підмайстрів”, що раніше існувала в США, за якої юридичні факультети визнавалися лише альтернативним і дуже слабким доповненням до неї. Окрім цього, індустріальна революція, що відбувалася в той час в усьому світі, спричинила численні зміни і в правовій системі, що вимагало пошуку нових підходів до викладання права, у першу чергу спрямованих на практичне вивчення права. Наслідки акцій і заходів представників реалістичного юридичного руху призвели до федерального фінансування безкоштовної юридичної допомоги в цивільних справах і до фінансування послуг громадських адвокатів із бюджету штату в США. У той час поширився на весь світ клінічний юридичний рух в Канаді, відкривалися юридичні центри у Великій Британії та громадські юридичні центри в Австралії (англо-американська правова сім'я).

Розвиток клінічної юридичної освіти в США прискорився у 60-і рр. ХХ ст., коли приватні фонди почали стимулювати розвиток і залучати клініки до вирішення подвійної проблеми, а саме: надання необхідної юридичної допомоги малозабезпеченим клієнтам і водночас розвиток необхідних професійних навичок у студентів. Протягом наступного десятиріччя клінічні програми набули бурхливого розвитку, і Американська асоціація юристів, яка до цього часу є органом, відповідальним за здійснення нагляду за акредитацією юридичних вищих навчальних закладів, стала вимагати, щоб американські школи права розглядали клінічну освіту як варіант отримання студентами професійних знань та закріплення їх на практиці. У Великій Британії три діючі в країні юрисдикції після Другої світової війни створили національні схеми безкоштовної юридичної допомоги. Спочатку цими схемами керувалися Правові товариства (професійні органи солісіторів), згодом ці правила інтегрувалися з типовими правилами, розробленими Американською асоціацією юристів, і утворили нормативний фундамент організації сучасних юридичних клінік [8].

Отже, для другого етапу розвитку юридичної клінічної освіти (20 – 60-і рр. ХХ ст.) було характерним активізація реалістичного руху юристів, які вимагали узгодити юридичну підготовку з вимогами індустріальної революції. У цей період юридичні клініки поширилися у США, Канаді, Великій Британії, Австралії.

Третій етап розвитку юридичної клінічної освіти (70 – 90-і рр. ХХ ст.) пов'язаний із появою програми „Street law” у 1972 р. в США. Саме в той час в Georgetown University, Washington D.C. вперше з'явилася дисципліна під назвою „Street law” – дослівний переклад: „вуличне право”, яка відрізнялася від інших методикою викладання. Згодом подібні навчальні курси уводилися у зміст в університетах країн Центральної і Східної Європи: Польщі, Болгарії, Угорщини, Албанії. Термін „Street law” для назви програми практичного вивчення права перекладається по-різному: „Ми і право” (Киргизія), „Живе право”, „Практичне право” (Росія), „Право на кожен день” (Польща). Основне призначення клінік типу „Street law” полягає у правовій просвіті населення, навчанні людей відстоювати і захищати свої права, розв'язувати конфлікти, характерні для перехідного періоду розвитку демократії в країні шляхом досягнення компромісу.

У хронології третього етапу в європейських країнах спостерігалось адміністрування роботи юридичних клінік з метою контролю і обмеження бюджетів спочатку в Австралії, де зміни відбувалися від ліберальних Комісій із безкоштовної юридичної допомоги в Вікторії та Новому Південному Уельсі до більш жорстких і бюрократичних способів управління. В більшості країн були визнано за доцільне створити для управління системою безкоштовної юридичної допомоги проміжний орган, пов'язаний з урядом, проте формально незалежний. Переваги такої організації полягали у тому, що вона допомагала зберегти незалежність процесу прийняття рішень в окремих справах і дистанціювала уряд від політичного тиску в спірних випадках, наприклад, у випадку надання безкоштовної юридичної допомоги особі, котра звинувачується в серійних вбивствах з особливою жорстокістю. В Голландії були створені регіональні ради із безкоштовної юридичної допомоги. У Великій Британії Правове товариство припинило існування з утворенням Ради із юридичної допомоги. Згодом була утворена Комісія із юридичних послуг. Паралельно була створена Служба безкоштовної юридичної допомоги в Онтаріо.

Діяльність юридичних клінік відтоді організовувалася на умовах контрактів, коли практикуючі юристи зобов'язувалися працювати певний час в юридичній клініці для отримання дозволу на організацію юридичних фірм.

На третьому етапі в умовах командно-адміністративної системи, що існувала в Радянському Союзі, клінічна юридична освіта не набула широкого застосування, оскільки правовий захист населення відбувався виключно під контролем органів державної влади, категорії соціально незахищених верств населення в СРСР не існувало, зарубіжний досвід про юридичну клінічну практику для радянських вчених-юристів і практиків був недоступний.

Повернення до питання організації юридичної клінічної освіти у пострадянському просторі, у тому числі і в Україні, відбулося в 1993–1997 рр. Ініціаторами цього були юристи, які отримали змогу вивчати досвід викладання юриспруденції в зарубіжних країнах, особливо в США, а також брати участь у міжнародних колоквиумах та семінарах з цих питань, де вони побачили юридичні клініки в роботі та проаналізували їх значення в підготовці юристів та у вирішенні соціальних проблем громадян. В Україні перша юридична клініка *Pro bono* („для добра”) виникла у 1996 р. на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Згодом юридичні клініки на Україні поширилися в структурах юридичних вищих навчальних закладів за участю молодіжних студентських та інших громадських організацій в Донецьку, Києві, Львові, Одесі, Ужгороді, Бердянську, Сімферополі, Луцьку, Харкові. Незважаючи на велику кількість вищих навчальних закладів, які здійснювали підготовку юристів, в Україні частина закладів довгий час не інтегрувала цей курс до навчальних планів. Прихильники традиційної академічної освіти певною мірою чинили опір або стояли осторонь упровадження такої новачки. Наприклад, клінічна юридична освіта розглядалася як факультатив, а діяльність юридичних клінік обмежувалася наданням консультацій та порад. Отже, третій етап розвитку юридичної клінічної освіти характеризувався розробкою методології і правил роботи юридичних клінік в країнах Європи і США, змінами в адмініструванні діяльності таких клінік, відкриттям перших клінік в Україні.

Четвертий – сучасний етап розвитку юридичної клінічної освіти в усьому світі позначився соціальною спрямованістю існуючих навчальних програм, створенням міжнародних об'єднань і асоціацій, які координують роботу юридичних клінік, сприяють правовій просвіті населення і контролюють дотримання прав людини. Наприклад, в Англії та Уельсі керівництво вищих навчальних закладів приділяє пріоритетну увагу безкоштовній юридичній допомозі в цивільних справах публічного права, як одному із завдань нового порядку у відповідності із Законом про доступ до правосуддя. У сучасній Європі вводяться нові схеми безкоштовної юридичної допомоги. Європейський Союз перевіряє діяльність держав, які бажають вступити в Союз, при цьому застосовується набір критеріїв, включаючи реалізацію принципу верховенства права. Таким чином, всі країни, які нещодавно приєдналися до ЄС, були об'єктом моніторингу до свого приєднання. В результаті такого моніторингу в цих країнах були розроблені нові або вдосконалені вже існуючі схеми надання безкоштовної юридичної допомоги. Прикладом цього є Литва.

Окрім представництва є потреба в інформуванні і консультаціях населення. В різних юрисдикціях ця проблема вирішується різними способами. В деяких країнах діяльність юридичних клінік у першу чергу спрямовується на юридичне інформування і просвітництво населення в тій чи іншій формі. Лідером в цій галузі є Британська Колумбія в Канаді, де працюють Товариство, створене для інформування населення про роботу судів (*Law Courts Education Society*); Народна правова школа – незалежна освітня організація; Товариство юридичних послуг (керує системою безкоштовної юридичної допомоги).

На сучасному етапі набуває розвитку напрям використання офіційних Internet-сайтів як для інформування про юридичні клініки, консультування населення, надання попередньої інформації про чинне законодавство. Виникають міжнародні і національні організації, ліги, союзи, асоціації, які виступають з ініціативою реформувати законодавство для розширення доступу до правосуддя, дотримання прав людини і принципу верховенства права, наприклад, *JUSTICE* – правозахисна організація у Великій Британії, яка є британською секцією Міжнародної комісії юристів.

Отже, для сучасного етапу розвитку юридичних клінік характерним є не лише надання безкоштовної юридичної допомоги соціально незахищеним верствам населення, міжнародна співпраця, але і розгортання широкої діяльності щодо правової просвіти і інформування населення про зміни чинного законодавства. Також для сучасного періоду притаманне впровадження навчальних курсів у зміст вищої професійної освіти для вивчення теоретичних і методичних аспектів організації і діяльності юридичних клінік [5, с.4].

В Україні юридичні клініки створюються відповідно до Закону України „Про вищу освіту”, Указу Президента України від 18 жовтня 2001 року № 992 „Про Національну програму правової освіти населення”, наказу міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2006 року „Про затвердження Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України”, рекомендацій Всеукраїнської міжвідомчої координаційно-методичної ради з правової освіти населення. Метою

створення юридичних клінік є забезпечення належних умов для набуття громадянами необхідного обсягу правових знань та навичок у їх застосуванні, надання безкоштовної правової допомоги особам, які потребують соціального захисту та підтримки, а також отримання студентами старших курсів юридичних факультетів університетів практичних професійних умінь і навичок. У своїй діяльності юридичні клініки керуються Стандартами, прийнятими Асоціацією юридичних клінік України від 16 листопада 2003 р. Ця Асоціація утворена за сприяння міжнародного фонду Відродження. Нинішня практика діяльності юридичних клінік в Україні координується також науково-методичною комісією з права. Інформаційно-методичний центр „Дебати”, який функціонує за підтримки Асоціації американських юристів, в межах Правової Ініціативи у Східній і Центральній Європі (ABA/CEELI) разом з USAID в узагальненому вигляді пропонує звіти про роботу юридичних клінік в Україні.

Науково-методичною комісією з права в усіх вищих навчальних закладах рекомендовано увести у навчальні плани юридичних факультетів курс „Основи юридичної клінічної практики” із дотриманням наступних вимог.

1. Застосування навчального курсу повинно концентруватися на фактичному функціонуванні правової системи України особливо на правовиконавчому рівні.

2. Упровадження вказаного курсу повинне за основну мету мати можливість зблизити (об'єднати) нормативне і описове, конкретне і абстрактне, аналітичне і практичне. В основі вказаного зближення (об'єднання) повинна бути ідея усунення розбіжностей різниці між теорією і практикою під час вивчення права.

3. Зміст навчального курсу повинен сприяти підвищенню фахових якостей юриста. Складові цього процесу: розвиток продуктивності, збагачення компетентності, розуміння суспільних зв'язків.

4. В навчальному процесі акцентувати увагу на аналіз відносин юриста в ході практичної роботи з „протилежними сторонами”. Мета – розвинути хист студентів до ведення бесіди з клієнтом, розслідування, наукового пошуку, вивчення юридичної практики, ведення переговорів, надання консультацій, юридичних порад.

5. Метою вказаного курсу як спеціалізації є надання можливості студенту навчитися прийомам позитивно впливати на інших, здобувати необхідні у цьому навички.

6. Основою курсу повинні бути педагогічні підходи до досягнення викладених вище цілей. Педагогічний процес зосереджується на інструктуванні з боку викладачів, фахівців з досвідом, а також на взаємному аналізі, дослідженні цього процесу викладачем і студентом.

7. Суттєвим напрямом навчального курсу є уведення студента в реальні життєві ситуації, практичне використання своїх знань і застосування своїх вмінь.

8. Переорієнтація методології викладання не повинна применшити центральну роль, яка відведена на вивчення широкого спектру навчальних дисциплін згідно навчального плану закладу освіти.

9. Планування вивчення курсу „Основи юридичної клінічної практики” не повинно відбуватися шляхом механічного, простого додавання його до навчального плану. Кожен заклад освіти з урахуванням спеціалізації, повинен інтегрувати цей курс, скоординувавши зусилля усіх викладачів.

10. Координація зусиль науково-викладацького складу закладу освіти в контексті набуття практичних вмінь та навичок повинна пов'язуватись з певними цінностями і сприйняттям соціального порядку.

11. Програми освіти в юридичних клініках повинні мати варіативні і експериментальні положення, але без змін порядку і змісту навчальних планів [9].

Конкретизуємо цілі вивчення основ юридичної клінічної практики в Україні: а) соціально спрямовані: участь студентів у розв'язанні соціальних проблем суспільства шляхом надання безкоштовної юридичної допомоги соціально незахищеним верствам населення; участь у нормотворчій роботі, надання правової допомоги депутатам, членам виборчих комісій, іншим посадовим особам; проведення студентами роботи у напрямі підвищення правової культури мешканців регіону, в якому діє юридична клініка; вивчення етичних проблем діяльності юриста; б) професійно зорієнтовані: формування і вдосконалення професійних навичок юриста, закріплення і використання у практиці набутих теоретичних знань; виховання почуття професійного обов'язку і відповідальності за виконувану роботу; удосконалення форм і методів навчання студентів юридичного факультету; в) науково зорієнтовані: підготовка методичних посібників, матеріалів, інших публікацій з питань практичної юридичної освіти; розвиток міжуніверситетського, міжрегіонального і міжнародного співробітництва з подібними установами.

Предметом навчального курсу з основ юридичної клінічної практики є наукові та нормативні положення про організацію юридичних клінік, методи юридичної клінічної практики. Реалізація змісту навчального курсу здійснюється у таких напрямках: 1) безпосередня участь студентів у наданні безкоштовної юридичної допомоги незахищеним верствам населення, роботі зі зверненнями громадян; 2) участь студентів у процесі укладання правових документів, підготовки і правової експертизи законопроектів, актів правозастосування, узагальнення матеріалів правозастосувальної практики; 3)

освоєння студентами змісту теоретичних тем навчального курсу „Основи юридичної клінічної практики”, виконання самостійних практичних завдань, семінарських занять [2, с. 78-79].

Роботу студентів у юридичних клініках контролюють викладачі, які мають досвід у практичному застосуванні права. Вони допомагають студентам отримати практичний досвід, забезпечують компетентне та професійне уявлення про юридичну клінічну допомогу з боку клієнтів. Крім того, студенти відвідують лекційні та семінарські заняття, на яких вивчають законодавство і процедури, необхідні для роботи в юридичній фірмі та представництві в суді. На таких заняттях вони обговорюють етичні та практичні питання, які виникають в процесі роботи клініки. Студенти отримують завдання з читання і аналізу правової літератури, в тому числі і чинного законодавства, які потім обговорюються на семінарських заняттях.

Елементами змісту навчального курсу є наукові знання про систему права в Україні та загальні компетенції. Наукові знання необхідні для підготовки юристів до професійної діяльності: збір нормативної і фактичної інформації, необхідної для реалізації правових норм; аналіз юридичних норм і правових відносин, що є об'єктами професійної діяльності; аналіз правозастосувальної практики; обґрунтування і прийняття рішень, пов'язаних з реалізацією правових норм; укладання відповідних правових документів; забезпечення реалізації актів застосування права; забезпечення законності правопорядку, здійснення правової просвіти широких верств населення; уміння тлумачити і використовувати закони, нормативні правові акти, забезпечувати дотримання чинного законодавства в діяльності державних органів, фізичних і юридичних осіб; юридично правильно кваліфікувати факти і обставини; розробляти документи правового характеру, проводити правову експертизу нормативних актів, давати юридичні консультації; складати процесуальні документи, необхідні для вирішення справи; систематично підвищувати юридичну кваліфікацію, вивчати законодавство і практику його застосування, орієнтуватися в фаховій літературі. Компетенції загальні: володіння професійною етикою, правовою і психологічною культурою; прояв поваги до закону і соціальних та громадянських цінностей правової держави; висока моральна свідомість, гуманність, тверді моральні переконання, почуття професійного обов'язку, відповідальність за долі людей і доручену справу, принциповість і незалежність в забезпеченні прав, свобод і законних інтересів особистості, її соціального захисту.

Освоєння навчального курсу передбачає вироблення у студентів професійно цінних практичних навичок: планування діяльності, організації робочого часу і місця, діловодства, підготовки і проведення публічних виступів, обліку і звітності юридичної документації, управління і контролю за виконанням рішень, роботи з оргтехнікою, правовими базами даних, встановлення професійних контактів, роботи в колективі, представлення інтересів клієнтів, використання альтернативних способів розв'язання суперечок.

*Висновки дослідження і перспективи подальших розробок у цьому напрямі...* Отже, викладене вище доводить, що в Україні впровадження юридичної клінічної освіти урегульоване на рівні законодавства, передбачає освоєння студентами теоретичних аспектів через уведення у навчальні плани і програми відповідного навчального курсу, практичне включення в реальну правову ситуацію через відкриття і забезпечення функціонування юридичних клінік у структурі університетів. У своєму розвитку юридична клінічна освіта пройшла чотири етапи: становлення (80-і рр. XIX – перші десятиліття XX ст.), коли не було визначено організаційної структури, ініціаторами були викладачі-юристи, а сутність і завдання юридичних клінік визначалися за аналогією з медичною практикою студентів; другий етап розвитку юридичної клінічної освіти (20–60-і рр. XX ст.) у контексті реалістичного руху юристів, представники якого вимагали узгодити юридичну підготовку з вимогами індустріальної революції (на прикладі університетів США, Канади, Великої Британії, Австралії); третій етап (70 – 90-і рр. XX ст.) характеризувався розробкою методології і правил роботи юридичних клінік в країнах Європи і США, змінами в адмініструванні діяльності таких клінік, відкриттям перших юридичних клінік в Україні; сучасний етап розвитку юридичної клінічної освіти характеризується соціальною спрямованістю існуючих навчальних програм юридичної освіти, створенням міжнародних об'єднань і асоціацій, які координують роботу юридичних клінік, сприяють правовій просвіті населення і контролюють дотримання прав людини. Установлено, що цілі юридичної клінічної освіти передбачають соціальне, професійне і наукове спрямування педагогічного процесу у вищих навчальних закладах, що здійснюють підготовку за напрямом „Правознавство”. Складовими елементами змісту навчального курсу є наукові знання про систему права в Україні та загальні, практичні професійні компетенції.

Дана стаття не вичерпує усіх аспектів організації юридичної клінічної освіти. Подальшого наукового обґрунтування потребують питання правового регулювання діяльності юридичних клінік, проведення відповідних компаративних, соціально-педагогічних досліджень.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Артемова А. Г. Проблема совершенствования общего и профессионального становления личности студентов юридических вузов / А. Г. Артемова // Актуальные проблемы совершенствования работы с кадрами правоохранительных органов. – М. : Право, 2004. – С. 143–150.

2. Байков А. В. Юридическая клиника: опыт практического обучения юристов / А. В. Байков. – Санкт-Петербург : Равена, 1999. – 366 с.
3. Гольмстен А. Х. Участие представителей юридической науки в отправлении гражданского правосудия / А. Х. Гольмстен // Журнал Министерства народного просвещения. – 1905. – № 4. – С. 122.
4. Гордон Гарді. Піонери в правовій освіті населення ( Визначаючи майбутнє: нові напрямки в наданні юридичних послуг) / Гарді Гордон. – Мюнхен : Група правових дій, 1995. – С. 2–13.
5. Єлов В. А. Формування окремих професійних навичок юриста роботи з клієнтом у студентів юридичних факультетів / В. А. Єлов. – Луцьк : Вежа, 2004. – 72 с.
6. Люблинский А. О „юридических клиниках” / А. Люблинский // Журнал Министерства Юстиции. – 1901. – № 1. – С. 175–181.
7. Мейер Д. И. О значении практики в системе современного юридического образования / Д. И. Мейер. – Казань, 1855. – С. 42.
8. Сміт Р. Старе вино в нових пляшках: права людини, безкоштовна юридична допомога і нова Європа / Р. Сміт // JUSTICE Journal. – 2005. – № 2. – С. 57–72.
9. Рекомендації Міністерства освіти і науки України : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.mivosvit.niit.kiev.ua](http://www.mivosvit.niit.kiev.ua).

**Анотація**

**А.А.Поляков**

**Юридическое клиническое образование: исторический опыт и современность**

*В результате анализа широкой литературной базы в статье раскрыт вопрос истории становления юридических клиник в отечественных и зарубежных высших юридических учебных заведениях, выделены этапы развития клинической практики как формы обучения, конкретизированы цели и элементы содержания юридической клинической практики. Указано, что главная функция юридической клиники в системе непрерывного профессионального образования состоит в правовом просвещении населения, обучении молодежи навыкам следовать нормам права, решать конфликты путем достижения компромисса.*

**Ключевые слова:** правовая практика, профессиональное образование, юридическая клиника, непрерывное образование юристов.

**Summary**

**A.O.Polyakov**

**Law Clinical Education: historical Experience and the Present Days**

*On the basis the analysis of great number of literature the problem of law clinics history formation in domestic high school is revealed; the stages of clinical practice as studying practice developing are pointed out; the targets of law clinical practice are concretized. It is stated that the main destination of the law clinic in the system of continuous professional education is population law teaching, youth teaching for sticking law norms, determination of conflicts by finding the compromise.*

**Key words:** law practice, professional education, law clinic, continuous education of lawyers.

Дата надходження статті:

„22” вересня 2010 р.

**УДК 37.035.4**

**Л.Й.ПУЛАТОВА,**

*кандидат філологічних наук  
(м.Хмельницький)*

**Мовна особистість учителя: комунікативна компетенція та мовленнєва поведінка**

*У статті досліджується комунікативна компетенція та мовленнєва поведінка вчителя як фактори творення його мовної особистості. Аналізується дискурс, мовленнєвий акт, мовленнєвий жанр як категорії мови у спілкуванні.*

**Ключові слова:** комунікація, компетенція, дискурс.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Мовна освіта ХХІ століття зорієнтована на формування національно мовної особистості, здатної вільно і комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, створювати необхідні умови для обміну інформацією.*

Термін „мовна особистість” увійшов у вжиток нашої мови у кінці ХХ – на початку ХХІ століть. У „Словнику-довіднику з української лінгводидактики” мовна особистість – це „такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку” [9, с.85]. Мовна особистість – це поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності [10, с.93]. Ю.М.Караулов визначає мовну особистість як „багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь підготовки до здійснення мовленнєвих учинків різного ступеня складності” [6, с.52]. Структура мовної особистості складається з декількох рівнів:

1) нульовий – вербально-семантичний рівень, де в якості одиниць фігурують окремі слова; відношення між ними охоплюють усі граматико-парадигматичні, семантико-синтаксичні й асоціативні зв'язки, сукупність яких утворює єдину „вербальну сітку”;

2) перший рівень – лінгвокогнітивний (тезаурусний), одиницями якого є узагальнені (теоретичні або повсякденно-життєві) поняття, концепти, ідеї, виразником котрих є ніби ті самі слова нульового рівня, але наділені дескрипторним статусом. Відношення між одиницями цього рівня утворюють упорядковану систему, що якоюсь мірою відображає структуру світу, а відомим (хоча й віддаленим) аналогом цієї системи може слугувати звичайний тезаурус. За свідченням Ю.М.Караулова, стереотипами на цьому рівні „виступають чіткі стандартні зв'язки між дескрипторами, що знаходять вираження в генералізованих висловленнях, дефініціях, афоризмах, крилатих виразах, прислів'ях і приказках...” [6, с.52]. Мовна особистість починається не з нульового, а з першого, лінгвокогнітивного рівня, оскільки тільки на цьому щаблі стає можливим індивідуальний вибір, надання особистістю переваги одному поняттю над іншим тощо;

3) другий рівень (вищий) – мотиваційний (прагматичний), який віддзеркалює мотиви, інтереси, цілі й наміри мовної особистості. Основними одиницями мотиваційного рівня („прагматикона”) є діяльнісно-комунікативні потреби, „відносини між якими задаються умовами сфери спілкування, особливостями комунікативної ситуації і комунікативними ролями співрозмовників” [6, с.54]. Стереотипом даного рівня є „певний символ, образ, знак повторюваного, стандартного для даної культури, прецедентного, тобто такого, що існує при передачі від покоління до покоління – казки, міфу або билини, легенди, притчі, анекдота (з усної традиції) і класичних текстів письмової традиції” [6, с.54].

*Формулювання цілей статті... Мета статті* – розглянути структурні складові мовної особистості учителя, а також фактори її творення на основі аналізу дискурсу, мовленнєвого акту та мовленнєвого жанру як категорій мови у спілкуванні.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Основа професійної компетентності учителя – оволодіння інтегративною системою змісту освіти у всій його повноті (орієнтація в суміжних галузях діяльності, висока культура спілкування, праці, взаємовідносин). Компетентність у мовному середовищі асоціюється з поняттям „комунікативна компетенція”. Результатом мовленнєвої діяльності мовної особистості є комунікативна ситуація, яку вивчають, перш за все, в її комунікативній компетенції. На думку вчених, а саме: Р. Мільруд, Н. Норріс, Л. Бахман та ін., комунікативна компетенція – це здатність спілкуватись у конкретних комунікативних ситуаціях і вміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціокультурних норм поведінки і комунікативного цілеспрямованого висловлювання. Її основними компонентами є *лінгвістичний* (знання граматики і лексики), *дискурсивний* (комунікативне вживання мови), *прагматичний* (досягнення комунікативної цілі), *стратегічний* (подолання комунікативних невдач) і *соціокультурний* (володіння нормами поведінки) [5, с.160]. Тобто, комунікативна компетенція – це певний рівень володіння мовними, мовленнєвими і соціокультурними знаннями, навичками і вміннями, який дозволяє цілеспрямовано варіювати своїм мовленням у залежності від функціональних факторів одномовного чи багатомовного суспільства [7, с.126].

На думку вчених, людина виявляє себе як особистість, як носій неповторних когнітивних, психічних і соціальних якостей лише у спілкуванні, тобто в комунікативній взаємодії. Мовленнєве спілкування розглядається як дискурсивне мовлення, що стало об'єктом наукових шукань лінгвістів, психолінгвістів, лінгводидактів (Н. Арютюнова, Ф. Бацевич, Є. Бенвеніст, І. Гальперін, М. Макаров, В. Мельничайко, О. Леонтєв, Л. Лосева, М. Пентилок, О. Селіванова та ін.). Ф. Бацевич вважає найважливішими категоріями мови у спілкуванні, тобто мовленнєвої поведінки, дискурс, мовленнєвий акт і мовленнєвий жанр.

Поняття дискурсу тісно пов'язане з поняттям тексту. Це будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача та намір першого певним чином впливати на другого. Дискурс – це „мовлення, що привласнюється мовцем” [4, с.276]. Такий дискурс не можна розглядати поза комунікативною ситуацією, у якій він здійснюється. Дискурсивний текст містить „життєвий текст” у його діяльнісному сенсі на тлі тих подій, що в ньому розвиваються, або як мовлення, розраховане на соціальний вплив.

За Ю. Сорокіним, дискурс – це вияв мови як соціально-психічної системи у вигляді емпіричного знака – тексту (тобто реалізація тексту в „живому мовленні”) й водночас об'єкт досліджень, спрямованих на створення теорії застосування (використання) мови. Вчений вважає, що в реальному мовленнєвому спілкуванні носії мови використовують дискурси, а не тексти [9, с.34].

Дискурс (франц. *discourse* – мовлення) – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну) і відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників [3, с.322]. Узагальнене сучасне розуміння дискурсу можна сформулювати так: дискурс – це зв'язний текст у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками, текст, узятий в аспекті тих подій, які в ньому відображені; це мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості (когнітивних процесах).

Мовленнєвий акт – це явище, яке перетворює мовне висловлювання в носія комунікативного смислу і є елементарною складовою спілкування. Спілкування людей відбувається в межах комунікативного



акту, складовими якого є учасники комунікації (адресант і адресат) як носії соціальних ролей, психічних, психологічних рис, духовних, естетичних ідеалів, когнітивних особливостей. Усе частіше вчені висловлюють думку про те, що мінімальною одиницею спілкування є не речення і навіть не висловлювання, а певні види актів: констатація, запитання, наказ, опис, пояснення, вибачення, подяка, привітання тощо [2].

Ф. Бацевич визначає мовленнєвий акт як цілеспрямовану мовленнєву дію, що здійснюється згідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в конкретному суспільстві; мінімальну одиницю нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації [3, с.170]. Мовленнєві акти завжди співвіднесені з особою мовця, їхня послідовність утворює дискурс.

Поняття „мовленнєвий жанр” у сучасній лінгвістиці вчені пояснюють по-різному, його розглядають як стилістичне явище і як тип висловлювання, як комунікативне явище і як вербальне оформлення. Російський вчений М. Бахтін визначив основні ідеї щодо поняття „мовленнєвий жанр”. На його думку, людське мовлення в типових ситуаціях втілюється в певні готові форми мовленнєвих жанрів, які „дані нам, як рідна мова” і є певною мірою „бесособистісними” [1]. Мовленнєві жанри організують наше мовлення, спілкування між людьми практично так, як його організують граматичні форми. Вони мають певні характерні ознаки (комунікативну мету, концепцію адресата і адресанта, обсяг тощо).

Мовленнєвий жанр – це тематично, композиційно і стилістично усталені типи повідомлень носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [3, с.160]. Більшість учених вважає, що мовленнєвий жанр є складовою дискурсу і його найважливішою категорією, оскільки об'єднує інтенції (лат. *intentio* – устремління, бажання) учасників спілкування в дискурсі, тематику їхніх розмов, особливості організації одиниць мовного коду.

*Висновки...* Комунікація, людське спілкування, як правило, ґрунтується на взаємній необхідності. Успішне спілкування залежить від мовної і комунікативної компетенції адресанта й адресата. Педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами, а також комунікативними вміннями і навичками. Автор лінгводидактичного словника М. Пентилюк, зокрема, до комунікативних умінь і навичок відносить:

- уміння правильно визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж;
- будувати висловлювання відповідно до його мети, основної думки, адресата мовлення;
- використовувати найбільш вагомі факти й докази для розкриття теми та основної думки;
- будувати висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами, робити необхідні узагальнення і висновки;
- вибирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування;
- використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання;
- удосконалювати висловлювання (коректувати усне й редагувати писемне мовлення) [8].

Отже, мовна особистість учителя – це особистість, яка свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Бахтин М. М. Проблема речевих жанров / М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 248 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
4. Бенвенист Е. Общая лингвистика / Е. Бенвенист. – М., 1974. – 323 с.
5. Зубрик А. Р. Развитие продуктивного педагогического мышления как основа формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих учителей гуманитарных дисциплин / А. Р. Зубрик // Новые концепции преподавания иностранного языка в контексте Болонского процесса : материалы всеукр. науч.-метод. конф., 7 лист. 2007 р. / [укл. Г. А. Турчинова, О. О. Яременко, М. О. Шутова] – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 158 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
7. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова // О чем спорят в языковой педагогике. – М. : Еврошкола, 2004. – 283 с.
8. Словник-довідник з української лінгводидактики / [за ред. М. Пентилюк]. – К., 2003.
9. Сорокин Ф. Психолінгвістическіе аспекты изучения текста / Ф. Сорокин. – М., 1985. – 186 с.
10. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / [за ред. С. Я. Єрмоленко]. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.

*Анотація*  
*Л.И.Пулатова*

#### *Языковая личность учителя: коммуникативная компетенция и языковое поведение*

*В статье исследуется коммуникативная компетенция и речевое поведение учителя как факторы формирования его языковой личности. Анализируется дискурс, речевой акт, речевой жанр как категории языка в общении.*

*Ключевые слова:* комунікація, компетенція, дискурс.

Summary  
L.Y.Pulatova

**Language Personality of a Teacher: Communicative Competence and Language Behaviour**

*The article focuses on the communicative competence and language behavior of a teacher that are factors of formation of his/her speech personality. Discourse, speech act and genre are analysed as language categories of communication.*

**Key words:** communication, competence, discourse.

Дата надходження статті:

„31” серпня 2010 р.

УДК 37.048.4+374(045)

Г.П.ПУСТОВІТ,

доктор педагогічних наук, професор  
(м.Київ)

**Категорії „Я” і моя майбутня професія” як чинник становлення особистості у позашкільному навчальному закладі**

*У статті частково охарактеризовано психолого-педагогічний контекст професійної орієнтації старшокласників у позашкільному навчальному закладі.*

**Ключові слова:** профорієнтаційна робота, навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів, професійне становлення особистості.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сучасні процеси становлення національної системи освіти, входження України в європейський і світовий освітній простір, детермінують зміни концептуальних підходів і самої парадигми освіти і виховання учнів у вільний від навчання час. У контексті останнього актуалізація проблем виховання готовності старшокласників до усвідомлення категорії „Я” і моя майбутня професія” як провідної ідеї і як результату організації навчально-виховного процесу сучасного позашкільного навчального закладу вимагає теоретичного обґрунтування та розробки відповідного навчального змісту, сутність якого полягає у логічному поєднанні сучасних підходів до розуміння й усвідомлення особистістю актуальних проблем соціального середовища (насамперед на локальному, відповідно на регіональному і глобальному рівнях) та можливих шляхів їх розв’язання; місця і ролі як окремої особистості, так і суспільства в цілому у подоланні як суспільних, так і власних індивідуальних життєвих негараздів; філософсько-культурологічних і соціальних теорій й закономірностей, які характеризують сучасний стан навколишнього середовища; комплекс наукових знань про функціонування, особливості і наслідки антропогенного впливу на навколишнє середовище як цілісну систему; ефективних педагогічних технологій виховання особистості старшокласника, розвитку його творчого потенціалу й соціальної активності.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких згадується даної проблеми та виклад основного матеріалу...* У сучасних дослідженнях професійного розвитку людини (І. Багаєва, Г.Васянович, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Д.Леонтєв, Н.Побірченко, Н.Ничкало, Г.Сагач та ін.) охарактеризовано систему „Я-образів”, що є показниками не тільки того, як особистість усвідомлює вчинки, поведінку і діяльність інших, але й те, як вона оцінює власні потенційні можливості, дії та їх наслідки. Такий теоретико-методологічний підхід окреслює аспекти цієї проблеми, які перебувають у межах дослідження теорії і методики виховання, оскільки наголошується не лише на необхідності допрофесійної підготовки учнів, і насамперед, старшокласників, але й на формуванні їхньої ціннісної сфери, соціальної активності, творчого ставлення до смисложиттєвих ситуацій й відповідальності. Звідси можемо стверджувати, що образ „Я” і моя майбутня професія” є необхідною складовою системи образів „Я” особистості, які забезпечують їй адекватне відображення майбутнього професійного середовища й самої себе в ньому, ставлення до себе як до суб’єкта професійної діяльності з певною системою цінностей і смислів, вже сформованих мотивів, інтересів і потреб, які мають бути реалізовані за рахунок власної активності у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу.

У контексті останнього образ „Я” і моя майбутня професія” є за своєю сутністю особистісним ціннісно-смысловим утворенням, яке гармонізує суб’єктивно-оцінне ставлення до себе як майбутнього професіонала та індивідуально-вибіркове ставлення до професії як середовища особистісного становлення, задоволення власних потреб завдяки професійному зростанню. За такого підходу відбувається процес усвідомлення й закріплення, а у подальшому узгодження здобутих у навчально-виховному процесі позашкільного закладу знань про себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, що детермінує той чи інший спосіб поведінки і тим, якою вона має бути насправді, залежно від суб’єктивного сприйняття цінностей та моральних аспектів майбутньої професійної праці. У цих логічно пов’язаних процесах проявляється суб’єктивний образ „Я-реальне”, який і спонукає діяти в той чи інший спосіб, та образ „Я-у майбутній професії”, тобто як потрібно діяти, щоб досягти бажаного. Останнє можна розглядати провідним цілісним конструктом його професійного майбутнього, оскільки він характеризує

певну цілісність свідомості і діяльності старшокласника з досягнення поставленої мети, єдність внутрішнього й зовнішнього сприйняття й оцінки й ставлення до себе як майбутнього професіонала, та свого місця в середовищному полі майбутньої професійної діяльності. Такі компоненти характеризують сутність цього внутрішньо особистісного новоутворення старшокласника, завдяки яким він вибудовує й гармонізує ставлення до себе як майбутнього професіонала в певному професійному середовищі та до змісту й ефективності власної допрофесійної підготовки у позашкільному навчальному закладі. Саме останнє детермінує самостійну навчально-пізнавальну діяльність старшокласників у педагогічно організованому профорієнтаційному середовищі позашкільного навчального закладу, яка може спрямовуватись, корегуватись педагогом, однак її ефективність адекватна внутрішнім спонукам особистості старшокласника до засвоєння пропедевтичних знань, умінь та практичних навичок її здобуття у майбутньому. Зважаючи на ці суперечності визначено, що змістом формування у старшокласників образу „Я-майбутній професіонал” є самостійне конструювання ними варіантів власного професійного майбутнього, які мають поєднати їх ставлення до себе як майбутнього професіонала та до професії, як середовища особистісного становлення і майбутнього професійного зростання. За цих умов навчально-виховний зміст, педагогічні умови, форми і засоби професійної орієнтації старшокласників у позашкільному навчальному закладі мають сприяти усвідомленню і співвіднесенню власних інтересів стосовно майбутньої професії, власних потенційних інтелектуальних можливостей для її набуття у майбутньому, завдяки розробленню учнями самостійно, під керівництвом, за консультування чи корегування їхніх дій з боку педагога позашкільного навчального закладу. Ефективність цих процесів набуває помітної позитивної динаміки у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів за умови виділення у системі профорієнтаційної роботи зі старшокласниками двох модулів завдань: завдання, які розв’язує особистість (самостійно, за допомоги однолітків, педагога і батьків) у процесі професійного самовизначення, тоді як другий модуль, за своїм змістовим наповненням спрямований на створення профорієнтаційного середовища, завдяки якому педагог спрямовує навчально-пізнавальну діяльність старшокласника на досягнення визначеної ними самими мети, досягнення дитини і у такий спосіб здійснює керівництво процесом професійного самовизначення.

За такого розуміння теоретичним конструктом (К.Абульханова-Славська [1], Б.Ананьєв [2], І.Бех [3; 4], Л.Божович [5], Л.Виготський [6], О.Леонтьєв [7], С.Рубінштейн [8]), поняття „Я” і моя майбутня професія” є його розгляд як продукту одночасної роботи свідомості та самосвідомості особистості, що забезпечує їй відображення самої себе, ставлення до себе і розуміння себе як суб’єкта діяльності і спілкування. Така система ставлень є тими внутрішніми умовами індивідуального розвитку старшокласника, завдяки яким екстраполюються всі зовнішні соціальні й педагогічні впливи на нього. Отже, відображення у свідомості старшокласника образу „Я” не лише дає змогу відповісти йому самому на запитання про те, хто він і що з ним відбувається сьогодні, але й вибудувати алгоритм власної діяльності з досягнення такої омріяної професії. За цих умов внутрішня активність особистості не обмежується пошуком нових знань про себе, а переважно зосереджується на усвідомленні смислів своїх вчинків і діяльності, їх об’єктивних проявів і суб’єктивних причин.

Саме останні, як-то розвиток у старшокласників здатності до самопізнання та пізнання в навчально-виховному процесі позашкільного закладу особливостей ринкового професійного середовища, специфіки майбутньої професії, формування адекватної самооцінки та оцінки сучасних вимог професій, підготовці їх до узгодження власних потреб з вимогами обраної професії є основою формування усвідомленого професійного самовизначення. Такий шлях характеризується насамперед узагальненням уявлень, здобутих знань, пропедевтичних умінь і навичок про майбутню професію, що дає змогу старшокласникам чітко усвідомити себе як майбутнього професіонала. На рівні емоційної і ціннісної сфери, де провідним є ставлення до майбутньої професії, відбувається рух від позитивного ставлення до майбутньої професії до емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб’єкта професійної діяльності, у якій він досягне професіоналізму. У свою чергу, активність старшокласників забезпечує ефективне оволодіння способами діяльності, що відповідно детермінує внутрішню роботу над собою з формулювання нових професійних цілей і домагань та, головне, їх практичного втілення.

Водночас, як свідчить аналіз практики організації і здійснення профорієнтаційної роботи у позашкільному навчальному закладі, систему знань старшокласника про майбутню професію та способи дій у її межах переважно складають автономні відомості про різні аспекти професійної діяльності людини, отримані з найближчого оточення (однолітки, друзі, батьки, школа, до речі, яка практично сьогодні не займається у своїй переважній більшості профорієнтаційною роботою і, особливо, з старшокласниками), засобів масової інформації та мережі Інтернет. Тому такі не системні й переважно не глибокі та швидкозмінні професіографічні відомості й не адекватна самооцінка перешкоджають старшокласникам обрати майбутню професію й активно включитися в оволодіння первинними способами професійних дій у ній. Такий стан речей пояснюється ще й тим, що у переважній більшості старшокласників не диференційовані інтереси до професій, вони не ставлять цілей й не намагаються

бути наполегливими в досягненні мети. На час закінчення загальноосвітньої школи в у них так і залишаються не сформовані суб'єктивно-оцінні та індивідуально-вибіркові ставлення до професії та самого себе як майбутнього професіонала [9].

Аналіз останнього підтверджує висновок про те, що ефективне здійснення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками у позашкільному навчальному закладі забезпечується усуненням ряду важливих протиріч, що характерні для навчально-виховного процесу більшості загальноосвітніх шкіл, де не здійснюється профільне навчання. Цьому сприяє саме специфіка системи позашкільної освіти й виховання, яка полягає у своєрідності навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів, яка проявляється, насамперед, у добровільному і цілеспрямованому використанні дитиною вільного від навчання у загальноосвітній школі часу для найповнішого розвитку своїх потенційних можливостей. Зразу ж актуалізуємо увагу на тому, що добровільність в організації дитиною свого дозвілля в умовах позашкільного навчального закладу виключає будь-які форми і навіть найменші спроби примусу щодо неї, оскільки ґрунтується на беззаперечному врахуванні педагогом інтересів і бажань дітей, запитів їхніх батьків. Це, в свою чергу, передбачає застосування педагогічного впливу саме у напрямі психолого-педагогічної допомоги дитині навчитися відчувати задоволення від активних форм організації вільного часу, а не від безцільного відпочинку.

Остання думка підкріплюється аналізом сучасної практики, у межах якої проблема організації та використання дозвілля і підготовка дітей до його розумного й доцільного за своїм змістом здійснення стає дедалі актуальнішою, що пояснюється низкою причин, як-то: диспропорцією між кількісними і якісними показниками навчального і вільного часу дитини, посиленням негативних соціально-економічних впливів, падінням загального культурного рівня суспільства, стихійних чинників найближчого оточення (вулиця, різноманітні дитячі чи різновікові тимчасові дитячі і молодіжні групи), девальвацією суспільних цінностей, чому, у значній мірі, сприяють ЗМІ, особливо телебачення та друкована продукція. Поряд з цим сучасна дитина вирізняється розмаїттям інтересів та потреб, що з кожним роком завдяки розвитку сучасного інформаційного поля набувають позитивної динаміки і які нерідко не знаходять реалізації в формальній сфері дозвілля [10].

Ефективне досягнення зазначених вище цілей забезпечується своєрідністю навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів, яка проявляється, насамперед, у добровільному і цілеспрямованому використанні дитиною вільного від навчання у загальноосвітній школі часу для найповнішого розвитку своїх потенційних можливостей. Зразу ж актуалізуємо увагу на тому, що добровільність в організації дитиною свого дозвілля в умовах позашкільного навчального закладу, виключає будь-які форми і навіть найменші спроби примусу щодо неї, оскільки ґрунтується на беззаперечному врахуванні педагогом інтересів і бажань дітей, запитів їхніх батьків. Це, в свою чергу, передбачає застосування педагогічного впливу саме у напрямі психолого-педагогічної допомоги дитині навчитися відчувати задоволення від активних форм організації вільного часу, а не від безцільного відпочинку.

Тому сьогодні все більше актуальним стає ще один аспект діяльності позашкільних навчальних закладів, який ми розглядаємо важливим завданням, що полягає у подоланні протиріччя між розумінням дітьми свого вільного часу як відпочинку і діяльністю позашкільного навчального закладу, як організаційної структури інституту соціалізації, тобто підготовки їх до оволодіння у майбутньому обраною професією.

Враховуючи останнє, навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах має організовуватися з обов'язковим врахуванням умов особливої соціальної сфери вільного часу дитини, що дасть змогу ефективніше вирішувати поставлені перед цими навчальними закладами завдання освіти і виховання підростаючої особистості і, зокрема, професійної орієнтації старшокласників як важливого завдання підготовки їх до майбутнього життя в ролі професіонала. Тим самим актуалізується проблема визначення місця і ролі позашкільної освіти і виховання у сучасній національній освітній системі, у межах якої позашкільні навчальні заклади разом із загальноосвітніми школами, професійними та вищими навчальними закладами мають складати в регіонах України різноманітну і водночас цілісну освітньо-виховну систему, яка індивідуалізує інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток дитини, забезпечує умови набуття пропедевтичних знань про майбутню професію, формування первинних умінь і навичок як майбутнього професіонала в межах єдиного соціокультурного простору держави [11].

Це, в свою чергу, передбачає не лише оволодіння учнем старших класів певним рівнем знань, умінь і навичок, а й за рахунок варіативної складової навчальних планів, курсів за вибором та факультативів позашкільного навчального закладу, здійснення професійного спрямування їх пізнавально-перетворювальної діяльності, пов'язаної з уже обраною професією. Така активність старшокласників сприяє не лише формуванню відповідного ставлення до проблеми професійного самовизначення і поглиблення системи знань про майбутню професію та способів дій у ній, а й через первинне включення в майбутню професійну діяльність сприяє оволодінню ними системою способів професійних дій.

Тим самим, у процесі профільної професійної орієнтації старшокласників у навчально-виховному

середовищі позашкільних навчальних закладів активізується самостійне конструювання ними варіантів власного професійного майбутнього. Ефективність цих процесів, як свідчить аналіз практики, зростає за дотримання певних організаційних та педагогічних умов, серед яких провідними є: запровадження у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів варіативних навчальних програм профорієнтаційного змісту, що сприятиме ефективному оволодінню старшокласниками механізмами вибору майбутньої професії; удосконалення наявного навчального змісту з метою його насичення навчально-пізнавальними й дослідницькими завданнями профорієнтаційного спрямування, що в свою чергу, забезпечить накопичення інформації про обрану професію та способи професійних дій у ній; насичення дидактичної складової навчально-виховного процесу активними формами профорієнтаційної роботи, такими як: групові профконсультації, ділові і професійно-імітаційні ігри, колоквиуми, семінари, бесіди з обговорення специфіки обраної старшокласниками професії, що є досить ефективною формою саме на початковому етапі оволодіння ними системою способів професійних дій, вироблення адекватної професійної самооцінки й реалістичних професійних домагань; спільної педагогічної підтримки педагогів позашкільного навчального закладу, батьків старшокласників і їх самих у процесі індивідуального первинного включення у майбутню професійну діяльність, метою якої є ефективне формування образу „Я” і моя майбутня професія”.

*Висновки...* Отже, процес професійної орієнтації старшокласників у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів є важливою проблемою соціалізації особистості, ефективної підготовки їх до майбутньої професійної діяльності і має ще досить багато нерозроблених наукових і суто практичних проблем. Насамперед, це науково-методичне забезпечення профорієнтаційної роботи у межах позашкільного навчального закладу, підготовки чи удосконалення професійної майстерності педагогів цих навчальних закладів, матеріально-технічного забезпечення здійснення такої роботи, й відповідно, нормативно-правового забезпечення профорієнтаційної роботи у позашкільних навчальних закладах.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Альбуханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Альбуханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет самопознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 356 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2001. – 720 с.
9. Бех М. І. Професійна орієнтація старшокласників в умовах профільного навчання / М. І. Бех // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. № 255. – С. 3–10.
10. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: деякі нотатки про сьогодення / Г. П. Пустовіт // Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному освітньому соціумі : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (16-17 жовт. 2008 р.). – Суми : Сумська друкарня, 2008. – С. 6–21.
11. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання в контексті трансформаційних процесів у суспільстві / Г. П. Пустовіт // Позашкільна освіта і виховання. – 2006. – № 1. – С. 6–14.

#### Анотація

Г.П.Пустовит

**Категорії „Я” і моя майбутня професія” як фактор становлення особистості во внешнешкільном учебном заведении**

*В статті частково дана характеристика психолого-педагогічного контекста професійної орієнтації старшокласників во внешнешкільном учебном заведении.*

**Ключевые слова:** профориентационная работа, учебно-воспитательный процесс внешнешкільного учебного заведения, профессиональное становление личности.

#### Summary

G.P.Pustovit

**“I”-Category and My Future Profession as a Factor of Personality’s Formation in Extracurricular Establishment**

*This article partially gives the characteristic of the psycho-pedagogical context of vocational guidance of senior pupils in an extracurricular school.*

**Key words:** career guidance, teaching and educational process of extracurricular school, professional development of a personality.

Дата надходження статті:

„23” червня 2010 р.

### Історія театру в Кам'янці-Подільському до 30-х рр. XX століття

У статті розглядаються етапи становлення театру в Кам'янці-Подільському до 30-х років XX століття та визначається його роль у подальшому культурному житті області.

**Ключові слова:** театр, театральна труппа, артист, репертуар.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Наприкінці XVIII ст. на Поділлі більшість правлячої державної, релігійної та господарської верхівки становила польська громада. Зрозуміло, що політика колонізації подільських земель, засилля польської культури, гальмувало розвиток української національної культури, але було в цих взаєминах чимало позитивного. Подоляни мали можливість пізнавати не лише польську, але й культивовану західноєвропейську культуру, музику, живопис, літературу, фольклор, що впроваджувався зусиллями польських діячів культури і мистецтва, які, в багатьох випадках, мали більше можливостей отримати гарну освіту, ніж українці. До того ж не вся польська інтелігенція сповідувала власну „вищість” і „обраність”. Наприклад, такі діячі літератури і мистецтва, що працювали і жили в Кам'янці, як Северин Гоцинський, Богдан Залеський, Мар'ян Гославський, Константин Пжездецький, Антон Коціпінський, Михайло Завадський та інші критично ставились до вищості та „правомірності” польського панування на Україні, натомість визнавали, високо оцінювали й пропагували фольклор та етнографію українського народу, його мову і культуру.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Питання про стан і розвиток польської культури на Поділлі, зокрема виникнення і трансформації театрального мистецтва в Кам'янець-Подільському, мало вивчене в науці та краєзнавстві. Окремі аспекти цієї проблеми знайшли відображення в працях А. Веселовського [1], Р.Пилипчука [5], П.Денисовця [2], С.Чарнецького [7] та в працях істориків-краєзнавців М.Й.Ролле, М.Б.Петрова, які жили та працювали в Кам'янці.

*Формування цілей статті...* Таким чином, метою поданої статті є вивчення і деталізація маловідомих фактів історичних витоків театрального мистецтва на Поділлі та надання цим фактам хронологічної послідовності.

*Виклад основного матеріалу...* Дана тема дослідження на сьогодні мало відома науковцям й може слугувати підґрунтям до розуміння витоків виникнення театру на Поділлі, шляхів його трансформації з церковного дійства – містерії, – до вуличних вертепів, з них – до магнатських приватних театрів і, нарешті, до створення публічного театру у Кам'янці-Подільському.

Становлення театру на Поділлі відбувалось у тісному зв'язку з загальноєвропейським розвитком та під впливом української народної культури. Він складався з двох протилежних елементів: народних обрядів та ігор й духовної містерії. „Театралізовані елементи католицької церковної відправи, зокрема через домініканські костели, число яких збільшувалося на території Польщі у XV – XVI ст., а отже, й на підпорядкованій цій державі українській території, проникають і до українського православного середовища у вигляді пасійних містерій, змістом яких було зображення страстей Христових. Драматичний елемент у сучасному розумінні цього поняття тут ще був дуже незначний. Майже водночас з пасійною містерією надійшов в Україну через Польщу відгомін іншої західноєвропейської містерії – різдвяної. Церковні міські братства, монастирі й школи мали бути захистом цього новітнього для тих часів мистецтва” [5, с.148]. Однак усі ці кастові види драматичного мистецтва мають важливе значення, оскільки суттєво вплинули на історію подільського театру. З часом містерія, що вийшла за межі храму, знайшла прихисток і в нижчих школах, коли прийняла вигляд духовної драми і скорилась по формі класичним зразкам. Проте в нижчих школах вона ще втримувала свою близькість до народного середовища, і часто в ній переважали світські, житейські елементи.

Після того, як духовні п'єси були усунені з церков, інтерлюдії отримують подальший розвиток і приводять до створення нового жанру – вертепу, який накопичує об'ємний комічний репертуар, підтриманий імпровізаціями, і стає народним улюбленцем. Коло тем і осіб, що висміюються, розширюється, і від церковної сфери переходить до військового побуту, шляхти, а іноді торкає персоналії заможної знаті. Насмішка перетворюється в політичну сатиру і виводить на сцену соціальну проблематику польської держави. А улюблені теми народної поезії – сцени зі світу казкового і богатырського життя, які викладалися в драматичній формі, часто замінюють комічні житейські оповідки.

На початку XVIII ст. відбулась трансформація народного вертепу і при багатих панських маєтках Тульчина, Бара, Ізяслава, Миньківців, Меджибожа та Сатанова виникли перші приватні театри. Акторами-початківцями у цих закладах були і шляхтичі, і талановиті селяни, а спектаклі призначались для вузького кола глядачів, тому з часом виникла потреба у створенні публічного театру.

Так, 22 вересня 1798 р. шляхтич Антоній Змієвський добився в уряді дозволу на заснування публічного театру в Кам'янці-Подільському. Але Змієвський розорився і передав свої права артисту Северину Малиновському, і головному опікуну, заможному поміщику, відомому під псевдонімом „Стах з Заміхова”, поету Станіславу Старжинському. Перший публічний театр розташувався у будинку уніатської семінарії, який було збудовано за типовим проектом для навчальних закладів. З 1796 року приміщення використовувалось спочатку для зібрання подільського дворянства, а потім як театр, де в двоповерховій будівлі були розібрані внутрішні стіни і замість 10 приміщень облаштовано великий зал на висоту двох поверхів [4, с.342].

Кам'янецький театр мав в репертуарі п'єси і водевілі французьких авторів, які були в моді у тогочасної світської публіки. В газеті „Киевская старина” за 1906 р., були опубліковані тексти афіш, з яких відомо, що на сцені ставились п'єси Мольєра, зокрема „Дон Жуан”, опера „Нова Українка” невідомого автора [8, с.37], ставились спектаклі польських драматургів, в тому числі і Адама Міцкевича. Також знайдено відомості про те, що на сцені театру відбулись постановки опер „Жизнь за царя” М.Глінки та „Русалки” О.Даргомижського [6, с.136]. У цьому ж приміщенні відбувались танцювальні вечори, місцева публіка часто зустрічалась з видатними польськими літераторами, такими як Маурицій Гославський, Францішек Ковальський, Тимон Заборовський, Северин Малиновський, Адольф Янушкевич. Однак після 1831 р. театр занепадає. Поети і літератори, котрі були його душею, розсіялись по світу: Янушкевич хворів за Уралом, Ковальський мандрував, Малиновський боровся зі злиднями, Старжинський ставав все більш дивакуватішим, Гославський – доживав свої останні роки у Станіславській тюрмі. Знайшлося згадування про виконавській стан театру в цей період: „...е тут театр, але який! Коли дощ іде, то глядачі не можуть обійтися без парасолів. Вітер свище по тих кутках і разом із п'яними акторами та фальшиво граючим оркестром творять не зовсім приємну гармонію” [7, с.232].

Протягом XIX століття культурні потреби міста та й всієї Кам'янець-Подільської губернії певною мірою задовольнялися приїздом на територію краю польських театральних труп. На превеликий жаль, ніяких відомостей про їх репертуар не залишилось, але залишилась згадка про конфлікт між гастролюючою театральною трупю й ієрархом греко-католицької церкви у 1828 р., наслідком чого стало оголошення артистам, з церковної кафедри ксьондзом Замбержицьким, анафеми [2, с.37].

Новий етап розвитку театру настав після розгрому Кирило-Мефодіївського братства у 1847 р., коли під урядову заборону не потрапили українські театральні вистави. В другій половині XIX ст. „українські мандрівні театри ростуть в Україні, як гриби по дощі. Вже в 1890 році їх начисляють понад тридцять, причому кращими в ті часи вважались театри Кропивницького (під управою Садовського і Саксаганського), Суслова, Суходольського, Разсудова-Кулябки, Гайдамаки, Мирова-Бедюха, Мирославського і Глазуненка, Ярошенка, Мороза, Колесовського та ін.” [7, с.234].

Сплеск нової хвилі зацікавленості театром сталася в Кам'янці на початку XX ст., коли в 1906 році відбулись гастролі театральної трупи Миколи Садовського у приміщенні будинку, де був перший публічний театр. Мешканці міста насолоджувались грою досвідчених акторів – М.Заньковецької, О.Мар'яненка, О.Герцика, В.Верховинця, а також молодих акторів-початківців. У їх виконанні дивились „Мартина Борулю” і „Суету”; „Лісову квітку” і „За двома зайцями”; „Хазіяна” і „Наталку Полтавку”; „Наймичку” і „Не так сталося як жадалося”; „Бурлаку” і „Безталанну”. Публіка зустрічала гру шквалом оплесків, не бракувало і схвальних відгуків місцевої преси. А через 12 років, в лютому 1919 р., театр Садовського переїхав до Кам'янця-Подільського разом з правлячою верхівкою УНР [3].

Після того, як міське приміщення театру, що знаходилось в Старому місті, згоріло в 1918 р., театральна трупа перемістилась в Пушкінській народний дім (тепер будинок культури), де часто виступали з виставами професійні та аматорські театральні колективи. Так, 8 січня 1919 року в стінах театру відбулись концерти колядок Українського національного хору в обробках відомих українських композиторів – К.Стеценка, О.Кошиця, С.Козицького, Ф.Колесси. В 1919 р. під час перебування в місті уряду УНР до Кам'янця-Подільського переїхав український театр під керівництвом Й.Стадника, а згодом до міста переїхала відома театральна трупа на чолі з М.Садовським, якого міністерство преси та інформації УНР призначило уповноваженим для організації народних театрів і хорів, які мали творити культурницьку роботу для обслуговування військ на фронті і в тилу.

Влітку 1919 р. Пушкінський народний дім перетворився у справжній театр. Тут ставили свої вистави трупи М.Садовського та Й.Стадника, часто влаштовував свої концерти Український національний хор. Інколи трупи виступали в літньому театрі. Поряд із виставами та концертами в будинку відбувались важливі політичні, культурницькі та громадські зібрання, збори, з'їзди. Оскільки Пушкінський народний дім згуртував навколо себе кращі театральні сили України, було прийнято рішення про перейменування будинку в Шевченківський театр.

Саме 1919 р. став зоряним в історії Шевченківського театру, та на жаль, з листопада того ж року, коли Кам'янець на декілька місяців перейшов під владу радянської адміністрації, українське театральне життя в місті почало завмирати, українські вистави ставились все рідше, а глядачів на них приходило все менше. Адміністрація байдуже ставилась до потреб українських труп, актори місяцями не

отримували платні й опинились в жахливому матеріальному становищі. Врешті-решт весною 1920 р. професійні українські театральні трупи залишили місто. Остання вистава трупи М.Садовського відбулась 13 травня і після того в Шевченківському театрі деякий час спектаклі проводили місцеві аматорські колективи. В 20-і роки Шевченківський театр був місцем проведення масових політичних та агітаційних акцій, а театральне життя в ньому ледь жевріло. Час від часу в будинку проходили вистави місцевих українських та єврейських аматорських гуртків, однак популярністю у населення вони не користувались. Від культурницького сну місто збудив концерт кобзарів Української художньої капели в січні 1928 р. та хорової капели „Думка”, що здійснювала велике турне по містах України. А на початку 30-х рр. ХХ ст. театральне життя зовсім згасло.

*Висновки...* Таким чином, в статті розглянуто етапи театральної діяльності в місті Кам'янці-Подільському. В матеріалі виразно прослідковуються творчі сплески і падіння, причому можна віднайти певну закономірність, що після яскравого злету творчої активності настає падіння інтересу публіки, або складні історичні події, які заважають продуктивному театральному життю міста. Але, незважаючи на всі злети і падіння інтересу до театрального мистецтва, театр існуватиме і далі всупереч всім труднощам. Для цього є сприятливий ґрунт – в області існує ряд вищих навчальних закладів, де виховується майбутня інтелігенція.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Веселовский А. Старинный театр в Европе / А. Веселовский. – М., 1870. – 132 с.
2. Денисовець П. М. З історії театрального життя Поділля першої половини ХІХ ст. / П. М. Денисовець // VIII Подільська істор.-краєзн. конф. : тези доповідей: Секція істор. Дожовтневого періоду. – Кам'янець-Подільський, 1990. – С.36–38.
3. Назаренко Є. Театр Садовського на Поділлі / Є. Назаренко // Подільські вісті. – 1992. – 17 вересня.
4. Памятники градостроительства и архитектуры Украинской ССР [справочник-каталог] / Л. В. Лотоцкая, Э. А. Полторацкая, Г. Л. Пономарева. – К. : Будівельник. – 1986. – Т. 4. – 568 с.
5. Пилипчук Р. Я. Зародки театру: ігри та обряди, скоморохи, літургійне дійство / Р. Я. Пилипчук // Історія Української культури. – К. : Наук. думка, 1989. – Т.2. – 461 с.
6. Хроніка і біографія // Літер.-наук. вісник. – 1899. – Т.5. – 136 с.
7. Чарнецький С. Театр / С. Чарнецький // Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. – [4-те вид.]. – К. : Либідь, 2002. – 656 с.
8. Державний архів Хмельницької області. – Ф. Р-3432. – Оп.1. – Спр.3. – Арк.37.

**Аннотація**

**Р.С.Рымарь**

**История театра в Каменец-Подольском в 30-е гг. XX века**

*В статье рассматриваются этапы становления театра в Каменец-Подольском в 30-ые годы XX века и определяется его роль в дальнейшем культурной жизни области.*

**Ключевые слова:** театр, театральная труппа, артист, репертуар.

**Summary**

**R.S.Rymar**

**History of Theater in Kam'yanets'-Podil's'kyi in 1930s**

*The stages of founding of the theater in Kam'yanets'-Podil's'kyi in 1930s are studied in the article. Its role in the further cultural life of the region is defined.*

**Key words:** theatre, theater troupe, actor, repertoire.

Дата надходження статті:

„9” червня 2010 р.

УДК 371.134+378.14(045)

**Г.І.САВІЦЬКА,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Хмельницький)*

**Проблема „професійного вигорання” в контексті підготовки майбутніх працівників освітніх закладів**

*В статті піднімається проблема виникнення синдрому „професійного вигорання” в педагогічних працівників. Виділено характерні особливості та причини виникнення даного стану та намічено засоби його профілактики в процесі навчально-виховної роботи зі студентами.*

**Ключові слова:** синдром „професійного вигорання”, „емоційне вигорання”, профілактика, корекція, тренінгові заняття.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Соціально-політичні та соціально-економічні події, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, які впливають на психологічний стан, обумовлюють виникнення емоційного напруження та спонукають розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності через перенасиченість її такими стресогенами, як:



відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, економічна нестабільність, складні політичні процеси, інтенсифікація професійної діяльності, соціальний статус професії, рівень соціального захисту, рівень оплати праці в даній галузі тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром „професійного вигорання”.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Спеціальні дослідження, присвячені проблемі „професійного вигорання”, проводилися в нас у 20-ті роки. У дослідженнях по охороні праці, виконаних групою А. Шафанової, уперше детально були вивчені умови і механізми виникнення фахової дезадаптації вчителів із метою виявлення „загального критерію важкості і шкідливості” педагогічної діяльності [4]. Великі навантаження на емоційну сферу педагога відзначав і М. Рубінштейн, вказуючи, що тільки емоційно зріла особистість спроможна справитися з ними. На жаль, продовження усіх цих досліджень не було. Повернення до проблеми емоційної дезадаптації працюючих учителів як наслідку нестерпності емоційних перевантажень, відбулося в сфері ергономіки – психології праці – після появи в англійській літературі результатів дослідження так званого синдрому – „емоційного вигорання” як специфічного виду фахового захворювання осіб, що працюють із людьми (учителів, психологів, священників та ін.).

Термін „burnout” – емоційне вигорання, введений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному й тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні фахової допомоги [4].

В останні роки з’явилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв’язку з вивченням інших проблем досліджується синдром „професійного вигорання”. Зокрема, звертається увага на обґрунтування сутнісного змісту та структури „професійного вигорання” (М. Буриш, Л. Карамушка, К. Маслач, С. Максименко, Е. Махер, Ф. Сторлі, Е. Хартман, Р. Шваб та ін.), аналіз детермінант синдрому „професійного вигорання” (М. Борисова, Т. Зайчикова, К. Малишева, В. Орел, Т. Форманюк та ін.), розробку психодіагностичного інструментарію (В. Бойко, Н. Водоп’янова, Дж. Грінберг, Н. Назарук, А. Серебрякова, О. Старченкова та ін.), пошук засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому (О. Козлова, Д. Трунов, Дж. Фрейденбергер та ін.).

*Формулювання цілей статті...* У цьому контексті особливого значення набуває вивчення проблеми профілактики „професійного вигорання” педагога. Виснажений, знесилений та емоційно „згаслий” учитель не здатен продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, погіршуються взаємини з адміністрацією, колегами, батьками та учнями (студентами), страждає фізичне та психічне здоров’я. Тому дуже важливим є вивчення особливостей виникнення синдрому професійного вигорання та визначення засобів його профілактики в процесі навчально-виховної роботи зі студентами.

*Виклад основного матеріалу...* Традиційно „професійне вигорання” трактується як довготривала стресова реакція, що виникає внаслідок впливу на особистість фахово притаманних стресів у професіях типу „людина-людина”. Фахівець з таким синдромом характеризується емоційним виснаженням (людина відчуває, що не може віддаватися роботі так, як раніше), деперсоналізацією (розвивається негативне ставлення до клієнтів, пацієнтів, студентів, учнів), редукцією особистісних досягнень (негативне самосприйняття в професійному плані), а також захисною реакцією у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи [3].

Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі „вчитель-учень”, а за таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, які безперервно накопичуються в різних сферах життєдіяльності, а саме:

- напруженість і конфлікти у професійному оточенні, недостатня підтримка з боку колег;
- недостатні умови для самовираження, експериментування та інновацій;
- одноманітність діяльності й невміння творчо підійти до виконуваної роботи;
- вкладання в роботу значних особистісних ресурсів за недостатнього визнання і відсутності позитивного оцінювання з боку керівництва;
- зверхність адміністрації у ставленні до педагогів, відсутність демократичного стилю керівництва;
- робота без перспективи, неможливість побудувати професійну кар’єру;
- невіршені особистісні конфлікти тощо.

Наразі почуття контролю над тим, що відбувається, може мати вирішальне значення. Якщо педагог реагує адекватним, адаптивним чином, він більш успішно й ефективно діє та підвищує свою функціональну активність і впевненість, у той час, як дезадаптивні реакції ведуть по спіралі вниз, до „професійного вигорання”. Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) постійно переважають над ресурсами (внутрішніми й зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до „професійного вигорання”. „Вигорання” – це не просто результат стресу, а наслідок некерованого стресу. Цей синдром є результатом конфронтації з реальністю,

коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити. Як наслідок – розвивається професійний аутизм. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній.

Російський вчений В. Бойко розробив класифікацію симптомів, які супроводжують різні компоненти „професійного вигорання”. Створена ним „Методика діагностики рівня емоційного вигорання” дає змогу оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують три компоненти „професійного вигорання” [2].

Перший компонент – напруження, яке характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликані власною професійною діяльністю. Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

- а) переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі;
- б) незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом;
- в) „загнаність у кут” – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі;
- г) тривога й депресія – розвиток тривожності у професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

Другий компонент – „резистенція” – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ та комунікацій викликає у людини відчуття надмірної перевтоми. Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

- а) неадекватне вибіркоче емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;
- б) емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості у професійних стосунках;
- в) розширення сфери економії емоцій – емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації;
- г) редукція професійних обов’язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов’язків.

Третій компонент – „виснаження” характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень. Це знаходить вияв у таких симптомах, як:

- а) емоційний дефіцит – розвиток емоційної почуттєвості на тлі перевиснаження, мінімізація емоційного внеску в роботу, автоматизм та спустошення людини при виконанні професійних обов’язків;
- б) емоційне відчуження – створення захисного бар’єру у професійних комунікаціях;
- в) особистісне відчуження (деперсоналізація) – порушення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися при виконанні професійних обов’язків, та до професійної діяльності взагалі;
- г) психосоматичні та психовегетативні порушення – погіршення фізичного самопочуття, розвиток таких психосоматичних та психовегетативних порушень, як розлади сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, шлункові розлади, загострення хронічних хвороб тощо.

З метою попередження „професійного вигорання” серед студентів та якісної підготовки їх до майбутньої професійної діяльності слід в навчальні предмети включати теми, які висвітлюють проблему професійного вигорання. Кожен студент, майбутній працівник дошкільних навчальних закладів чи загальноосвітніх шкіл, повинен оперувати знаннями про причини виникнення, особливості проявів та шляхи профілактики або корекції даного синдрому. Проблему „професійного вигорання” слід розглядати в процесі вивчення різних курсів через систему міжпредметних зв’язків. Наприклад, на заняттях з психології можна розглядати особливості прояву даного синдрому, на „Анатомії та фізіології людини” – особливості впливу на фізичний та психічний розвиток людини, на „Основах психодіагностики” – методи виявлення, на „Основах педмайстерності” – розглядати шляхи профілактичної та корекційної роботи.

Також з метою попередження „професійного вигорання” серед студентів та підготовки їх до майбутньої професійної діяльності доцільно проводити тренінгові заняття. При цьому наголошується, що участь у тренінгу може бути тільки добровільною, адже змусити людину приймати участь у ньому це, з однієї сторони, порушення етичних норм, з іншої – неефективно, і, зрештою, це може бути небезпечно для її психічного здоров’я. Але навіть люди, які відгукнулися на запрошення психолога взяти участь у тренінгу, повинні заздалегідь отримати всю необхідну інформацію з метою усвідомленого прийняття рішення. З цією метою бажано провести з кожним студентом попередню бесіду, розповівши про зміст і форми тренінгової роботи, про необхідність займати активну позицію, відкривати іншим учасникам свій внутрішній світ, переживання, думки, мінятися, привласнюючи новий досвід.

Насамперед, на даних заняттях варто сформувати у студентів настанову на діяльність. З давніх часів кращими способами формування настанови були певні ритуали. Ритуал – це умовний рефлекс, пов'язаний із подальшою діяльністю. Воїни, що дружно викрикують вітання своєму вождю, чи учні, що встають, коли вчитель заходить до класу, – усі вони налаштовуються на подальшу діяльність. Майбутньому педагогові корисно розробити свою систему ритуалів. При цьому варто пам'ятати: якщо сам педагог має потребу в однократному налаштуванні перед роботою, то аудиторії часто необхідне повторення ритуалу. Таким ритуалом може бути і вітання, і перекличка, якщо вона не забирає багато часу, і короткі усні задачі, що задаються періодично, і щось емоційно позитивне наприкінці заняття. Отже, активний ритуал створює настанову на діяльність.

Далі варто провести „розминку” мислення, орієнтовану на вид майбутньої інтелектуальної діяльності. Так, якщо має бути робота з абстрактним матеріалом, то розминку можна провести у формі усного рахунку. Якщо має бути діяльність, пов'язана з проектуванням, то краще вирішити яку-небудь наочну задачу. Але оскільки у всіх випадках треба буде викладати, розповідати матеріал, то для цього необхідно активізувати мовну функцію, вербальне мислення, необхідно налаштувати на цю функцію. Вона особливо важлива для людей інтровертованих, замкнених, що віддають перевагу внутрішній рефлексії над зовнішнім спілкуванням. Можна поради розговоритися до початку заняття, розігріти себе не обмірковуванням того, про що буде сказано, а його частковим проговоренням уголос. А ще краще вимовити голосно і чітко кілька скоромовок. Вони активізують мовно-мисленеву функцію, знімають емоційне напруження, а також можуть виконувати роль ритуалу готовності.

Вважається, що успіху досягає саме той, хто знає, що робити, зазнавши невдачі. Тому варто заздалегідь програти в уяві різні варіанти поведінки, залежно від того, як будуть себе вести діти, адміністратор, колеги. Вони можуть не вникнути в проблему, не захотіти виконувати завдання, не засміятись у відповідь на жарт, не оцінити ваших намагань тощо. Як на це відреагувати, не почати комплексувати? Усе це варто продумати заздалегідь.

На тренінгових заняттях слід обов'язково наголошувати студентам, що вони мають навчитись планувати свою діяльність. Дезорганізація може призвести до стресу. Наявність великої кількості запланованої і не запланованої роботи часто веде до плутанини, забудькуватості й почуття, що незакінчені проекти висять над головою. Тому в розпорядку дня слід виділяти певний час для виконання поточних завдань і працювати над ними до повного виконання.

Вчити студентів визначати і ставити перед собою цілі, які вони зможуть досягти. Багато хто з нас ставить перед собою абсолютно недосяжні завдання. Але людина не може бути досконалою, тому часто виникає почуття неспроможності, невідповідності, чи навіть професійної некомпетентності, незалежно від того, наскільки добре ми виконали що-небудь. Тому кожен студент на тренінгових заняттях у формі гри повинен намітити завдання (на день, тиждень, місяць, рік, перспективу), розглянути шляхи реалізації, проаналізувати, наскільки можливе досягнення мети, яку кількість фізичних та психічних сил слід витратити для цього. Такі ігри дадуть можливість студенту навчитись ставити перед собою об'єктивні цілі, які він буде спроможний реалізувати і отримати задоволення від успіху, а не розчарування від невдач.

Також на заняттях слід наголошувати студентам, що гарним засобом профілактики „синдрому професійного вигорання” є вміння відпочивати. Іноді людині необхідно втекти від життєвих проблем і розважитися. Тому слід навчити студентів підібрати заняття, які б були захоплюючими і приємними, цілком і повністю відволікали від роботи, домашніх проблем тощо. Навчити студентів безмедикаментозного методу розслаблення. Медитація, йога, аутогенне тренування і прогресивна релаксація можуть бути вивчені за допомогою акредитованих компетентних учителів і професійних психологів. Важливо підкреслювати, що чудовим засобом профілактики стресів та психофізичного виснаження організму є спілкування з природою. Туризм, рибалка, збирання грибів, ягід, догляд за рослинами та тваринами заспокоїть, „підлікує”, відволіче від поточних проблем.

В процесі усієї роботи налаштовувати студентів на позитив: буди позитивною особистістю, не критикувати інших, зосередитись на позитивних якостях оточуючих, вчитись терпіти і прощати. Нетерпимість до інших призведе до фрустрації і гніву. Намагатись зрозуміти, що почувають інші люди, це допоможе прийняти їх. Уникати нездорової конкуренції. В житті дуже багато ситуацій, коли ми не можемо уникнути конкуренції. Але занадто велике прагнення вигравати в багатьох галузях життя створює напруження і тривогу, робить людину агресивною.

На тренінгових заняттях вчити студентів „вилити свою душу”, наголошувати, що слід розповідати про свої неприємності й не тримати їх у собі, тому, що це призводить до перенапруги і, як наслідок, до стресу. Якщо студент не може повністю „розкритись” на цих заняттях, варто поради йому знайти друга, священика чи консультанта-психолога, з якими можна бути відвертим.

Педагогічна свідомість багато в чому заповнена міфами, ілюзіями, стереотипами, що, з одного боку, дають змогу педагогові з мінімальними витратами оперативно вирішувати складні проблеми, що виникають у його діяльності, а з іншого боку – призводять до виникнення таких станів, як „емоційне

згорання”, психоенергетичне виснаження. Найпоширеніші міфи, які слід корегувати це: учитель завжди повинен бути спокійним, врівноваженим; повинен бути стриманим і тримати дистанцію; має приховувати почуття; має бути схильним до педагогічної самопожертви, що виявляється в настанові вчителя на повну віддачу роботі, прагненні забути про всіх і жити тільки інтересами закладу тощо. Така концентрація на професійній діяльності веде до повної розгубленості педагогів, що виходять на пенсію і відчувають „екзистенціальний вакуум”. Тому, щоб зберегти психічне здоров'я і в процесі роботи, і після її закінчення, майбутній педагог має зруйнувати міфи і бути людиною і на роботі. У школі усе має бути посправжньому, а не як у „Королівстві кривих дзеркал”.

**Висновки...** Отже, синдром „професійного вигорання” на сьогоднішній день є досить поширеним явищем серед фахівців освітніх установ, що безумовно заважає ефективній діяльності як самого педагога, так і закладу в цілому, тому слід більше уваги приділяти профілактичній роботі серед студентів з метою формування їх опірності до стресогенних ситуацій. Дана стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання самовиховання, самовдосконалення майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах, розробка їх технологій.

#### Список використаних джерел та літератури :

1. Зайчикова Т. В. Передумови розвитку синдрому професійного вигорання у працівників закладів середньої освіти / Т. В. Зайчикова // Актуальні проблеми психології / Т.1. : Соціальна психологія. Психологія управління. організаційна психологія. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2001. – Вип. 1. – С. 136–141.
2. Назарук Н. В. Теоретичні засади дослідження проблеми „згорання” у професійній діяльності педагога: феноменологічний аспект / Н. В. Назарук // Обрії. – Івано-Франківськ : ОШПО, 2002. – № 2 (15). – С. 12–16.
3. Синдром „професійного вигорання” та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Максименка С. Д., Карамушки Л. М., Зайчикової Т. В. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
4. Форманюк Т. В. Синдром „емоціонального вигорання” как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Фарманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6.

#### Аннотація

*Г.И.Савицкая*

#### **Проблема „профессионального выгорания” в контексте подготовки будущих работников учебных заведений**

*В статье поднимается проблема возникновения синдрома „профессионального выгорания” в педагогических работников. Выделены характерные особенности и причины данного состояния, намечены средства его профилактики в процессе учебно-воспитательной работы со студентами.*

**Ключевые слова:** синдром „профессионального выгорания”, „эмоциональное выгорание”, профилактика, коррекция, тренинговые занятия.

#### Summary

*H.I.Savitska*

#### **The „Professional Burnout” Problem in the Context of the Future Teachers**

*This article deals with the problem of appearance of the „professional burnout” syndrome among teachers. Characteristic features and causes of this syndrome are pointed out. Preventive activities in the process of educational work with students are provided.*

**Key words:** „professional burnout” syndrome, „emotional burnout”, preventive activities, correction, training.

Дата надходження статті:

„18” травня 2010 р.

УДК 378.147

**Н.В.САЄНКО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Харків)*

#### **Методологічні підходи до забезпечення культурологічної підготовки майбутніх інженерів**

*У статті розглянуті методологічні підходи до культурологічної підготовки студентів ВТНЗ, що забезпечує єдність професійного і загальнокультурного розвитку майбутнього інженера.*

**Ключові слова:** культурологічна підготовка, методологічний підхід, інтегрований розвиток.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... У цілях подолання зайвих прагматизму й утилітарності технічної освіти зростає значущість комплексного розгляду питань, що стосуються підготовки студентів технічного ВНЗ не тільки як професіоналів, але і як соціально й гуманістично орієнтованих особистостей.*

Затребуваність гуманітарного компонента професійної освіти зумовлена тим, що діяльність сучасного інженера як творчої особистості не може обмежуватися рамками тільки профілюючих наук. Актуалізується вплив соціально і культурно значимих, тобто гуманітарних дисциплін, оскільки ніякі інші навчальні дисципліни, крім гуманітарних, як підкреслює Г. Шевцова, самою своєю суттю та змістовим наповненням не в змозі відобразити гуманістичні ідеї та ідеали, культурний плюралізм

соціуму, залучити до світової культури і розуміння процесів полікультурного багатопольярного світу, розвинути особистісні якості, без яких існування індивідуума в сучасних умовах неможливе [1]. Зміст гуманітарних дисциплін засвоюється у процесі культурологічної підготовки фахівця, яку розглядаємо як систему теоретико-методологічного та організаційно-методичного забезпечення загальнокультурного рівня випускника технічного ВНЗ.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Провідним у реалізації культурологічної підготовки є культурологічний підхід, який був запропонований В. Краєвським, І. Лернером, М. Скаткіним більше двадцяти років тому. Основи культурологічного підходу до освіти представлено в працях Н. Алексєєва, Ш. Амонашвілі, А. Асмолова, Є. Бондарєвської, А. Валицької, О. Газмана, В. Зинченка, І. Зязюна, І. Котової, С. Кульневича, З. Малькової, В. Серікова, В. Сластьоніна, Я. Турбовського, Є. Шиянова, І. Якиманської та інших. Однак питання формування змісту вищої технічної освіти з використанням культурологічного підходу у взаємодії з іншими методологічними підходами залишаються недостатньо розробленими.

*Формулювання цілей статті...* **Метою** статті є обґрунтування методологічних підходів, що забезпечують інтегрований професійний та загальнокультурний розвиток майбутнього інженера.

*Вклад основного матеріалу...* У науці під методологічним підходом прийнято розуміти комплекс понять, ідей, прийомів і способів, що використовуються в процесі пізнання або перетворення якогонебудь об'єкта природної і соціальної дійсності.

Методологічними засадами питань культурологічної підготовки вважаємо провідні положення аксіологічного, антропологічного, особистісно орієнтованого, діалогічного, герменевтичного, компетентнісного, системно-діяльнісного, акмеологічного, культурологічного підходів. Розгляд цих підходів як методологічних засад дослідження питань культурологічної підготовки дозволяє виділити три аспекти: 1) положення, що стосуються інтегрованого (природничо-наукового та гуманітарного) розвитку особистості; 2) положення, що стосуються духовно-етичного виховання майбутніх інженерів; 3) зв'язок культурологічного підходу з іншими методологічними підходами. Вибір цих аспектів обумовлений наступним.

Підготовку фахівців слід здійснювати на базі поєднання новітніх природничо-наукових і гуманітарних знань, діалогу двох культур. Така інтеграція забезпечує фундамент підготовки, який дозволяє майбутньому фахівцеві вирішувати різні проблеми, що висувуються науково-технічним прогресом. Формування у студентів нового міждисциплінарного світогляду має на меті створення у свідомості майбутнього інженера цілісної картини, яка слугуватиме науковою основою його подальшої практичної діяльності.

Саме духовно-етичний розвиток перетворює людину з виду біологічного у вид соціальний. Духовність розглядають як внутрішню спрямованість на зовнішні цінності (добро, обов'язок, вірність, чесність, милосердя), що додають життю особливого значення і сенсу. Моральність як інтегральна особистісна характеристика має на увазі наявність обсягу індивідуальних ціннісно-смыслових установок і особистісних властивостей, які складають внутрішній психологічний ресурс стійкості людини проти будь-яких проявів зла і руйнування власної природи.

В основі *аксіологічного підходу* (Б. Караковський, А. Кирьякова, І. Котова, Р. Чижакова, Є. Шиянов, Н. Щуркова, Е. Ямбург) лежить філософська теорія цінностей, яка оформилася як самостійна наукова дисципліна в другій половині ХІХ ст., а в ХХ ст. відбулося широке звернення до теорії цінностей в різних сферах наукової думки, зокрема в педагогіці, що дозволило говорити про аксіологізацію світового освітнього простору.

Зміст освіти в технічному ВНЗ згідно культурологічної концепції освіти В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна повинен включати не тільки інформацію, але й емоційно-ціннісні ставлення особистості до світу і людини в ньому, а також систему етично-естетичних почуттів, що визначають її поведінку в різноманітних життєвих ситуаціях. При цьому виникає питання, які цінності мають бути закріплені й функціонувати у свідомості майбутнього інженера.

Аналіз існуючих класифікацій цінностей та власні висновки дають підставу виділити такі групи цінностей у процесі інтегрованої гуманітарної і професійно-технічної підготовки майбутнього інженера: соціально-політичні цінності (демократичні свободи, рівні права, патріотизм, громадянськість, розширення можливостей вибору у сфері політичного життя); інтелектуальні цінності (потреба в пізнанні, пізнавальний інтерес і активність, творча самореалізація); етичні цінності (добро, справедливість, співчуття, взаємодопомога, етичні стимули і мотиви); цінності професійної діяльності (відповідальне ставлення до своїх обов'язків, прагнення до інноваційної і пошуково-дослідницької діяльності, комунікативні здібності, позитивний стиль спілкування з колегами і партнерами, усвідомлення необхідності підготовки до життя в умовах суспільства, що швидко змінюється).

Аксіологічний підхід складає методологічну основу духовно-етичного виховання.

Пріоритетним завданням школи є становлення духовної людини, що передбачає засвоєння системи гуманістичних цінностей, які складають основу загальнолюдської культури і буття. В умовах технічного

ВНЗ це, перш за все, розвиток гуманітарної культури майбутнього інженера як комплексу якостей особистості (чуйність, оптимізм, доброта, емпатія); усвідомлення самоцінності особистості як носія високих гуманістичних начал; прагнення до самовдосконалення і самореалізації через розвиток творчих здібностей, залучення до духовної культури, заняття улюбленою справою, постійне поповнення своїх знань і так далі.

Зв'язок культурологічного та аксіологічного підходів простежується в тому, що освоєння культури стає основною цінністю сучасної освіти, у тому числі і в технічному ВНЗ. Культурологічна функція освіти полягає в тому, що вона є не тільки засобом трансляції культури, накопиченої суспільством, але і в аспекті діалогу культур дозволяє виходити за рамки культурної відносності, релігійних, расових, національних відмінностей, до яких формується ціннісне ставлення.

*Антропологічний підхід* (Ш. Амонашвілі, Б. Бім-Бад, В. Куліков, Л. Лузіна, В. Максакова) розвивався в рамках педагогічної антропології і заявив себе як напрям сучасної педагогіки, інтегруючи знання про людину як цілісну істоту, повноцінного представника виду *Homo sapiens*.

Антропологічний підхід передбачає, що при виборі цілей, засобів, шляхів освіти педагоги повинні виходити перш за все з природи того, кого навчають. Вважаємо, що інтегрований розвиток майбутнього інженера у технічному ВНЗ забезпечується за рахунок комплексного вивчення особистості студента і цілеспрямованих дій, які приводять до змін в його мотиваційній, інтелектуальній і поведінковій сфері, тобто тут мають діяти принципи інтеграційної антропології (Л. Рахлевська) [2, с.9], джерелом якої в широкому плані можуть служити гуманітарні та природничі науки, що вивчають і описують людину.

На основі суттєвих ознак сучасних тенденцій педагогічної антропології виділяємо три напрями реалізації антропологічного підходу до інтегрованого розвитку особистості в технічному ВНЗ. По-перше, це інтеграція всіх галузей знань про людину, які виступають як способи пізнання людини у всіх її проявах. По-друге, забезпечення виховання людини середовищем, тобто створення такого навчально-виховного середовища, яке дозволило б особистості розвиватися в багатьох напрямках і самореалізовуватися. По-третє, забезпечення виховання особистості студента особистістю педагога, що передбачає організацію спеціальної антропологічної підготовки викладацького складу ВНЗ, значна частина якого вивчала людинознавчі науки ще в радянські часи, коли відповідні курси з ідеологічних причин не включали даних про людину, отриманих у зарубіжній науці.

Якщо розглядати антропологію як вчення про способи розкриття „людського в людині”, то духовне виховання повинне обиратися як найважливіша сфера людського буття, через яку виявляється суть людини.

Звернемо увагу, що педагогічна антропологія розширює круг традиційних понять педагогіки, включаючи в категоріальний апарат нові поняття, що відображають людську суть і духовну сферу людини, такі як „життя”, „свобода”, „сене”, „совість”, „гідність”, „творчість”, а одним із найважливіших завдань ВНЗ є забезпечення духовної еволюції студента.

Серед джерел педагогічної антропології Л. Рахлевська називає „багатообразні приватно-наукові дані про людину”, священні культурологічні тексти, і в цьому простежується зв'язок антропологічного та культурологічного підходів, а Б. Бім-Бад найважливішими джерелами педагогічної антропології вважає історію людства, мистецтво і релігію, що дають цінний матеріал для педагогічної інтерпретації, і що у формі нормативних або вибіркових дисциплін присутні у навчальних планах підготовки інженерів.

*Компетентнісний підхід* до професійної освіти сьогодні вважається одним з найперспективніших у підготовці фахівця (А. Андреев, В. Байденко, В. Блінов, А. Бермус, А. Вербицький, Н. Кузьміна, В. Серіков, В. Слободчиков, А. Хуторської, В. Щадриков, Г. Щедровицький). У „Білій книзі національної освіти України” підкреслюється, що сучасні підходи до організації вищої освіти набувають прагматичності. Багато студентів прагнуть здобути не стільки академічні знання, скільки засвоїти програми, що дають змогу почуватися впевнено у суспільстві. Вагомішими в оцінюванні якості освіти і проведенні її порівняння поміж різними університетами і країнами стають кінцеві результати навчання, що потребує розробки вимог до самих результатів, які раніше формулювалися через такі поняття, як знання, уміння, навички. Нині цей перелік вважається недостатнім, обмеженим, його доповнюють набором компетентностей, які фактично характеризують різноманітну, значно ширшу реалізаційну здатність особистості [3].

Під компетентністю зазвичай розуміється якась інтегральна здатність вирішувати конкретні проблеми, що виникають у різних сферах життя.

Виділяємо такі компетентності майбутнього інженера, які з'являються в результаті інтегрованого розвитку фахівця: уміння моделювати соціально-економічні і виробничо-технологічні процеси; удосконалювати загальнопрофесійні й економічні знання; оцінювати виробничо-технологічний потенціал підприємства; аналізувати та обґрунтовувати тенденції ринку, розробляти програми економічного зростання господарюючого суб'єкта; розробляти варіанти управлінських рішень і обґрунтовувати вибір оптимального з урахуванням критеріїв соціально-економічної ефективності й екологічної безпеки; уміння вирішувати проблеми, що виникають при освоєнні сучасної техніки і

технології, у взаєминах людей, в етичних нормах, оцінці власних вчинків, у практичному житті при виконанні соціальних ролей, уміння орієнтуватися на ринку праці, володіти здатністю застосовувати знання з практики, володіти методами незалежного дослідження і пояснювати його результати на просунутому рівні, оцінювати якість досліджень в даній галузі тощо.

Аналіз компетентнісного і культурологічного підходів, їх співвідношення показали, що вони не суперечать, а взаємно доповнюють один одного. Як відомо, відповідно до культурологічної концепції зміст освіти включає чотири компоненти: знання і способи діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. При здійсненні компетентнісного підходу до складу змісту освіти також увійдуть знання, способи діяльності, досвід репродуктивної і творчої діяльності. Проте компетентність передбачає володіння визначеним колом знань, можливість здійснювати відповідну діяльність, тобто означає володіння способами діяльності і набутий досвід як репродуктивної, так і творчої діяльності у сфері даної компетенції. Крім того, діяльність неможливо здійснити без певної мотивації, в основі якої закладені ціннісні ставлення особистості, що теж є загальним з культурологічним підходом.

З позицій *особистісно орієнтованого* підходу студент стає активним учасником виховного процесу, здатним зробити на нього істотний вплив, перебудувати його відповідно до потреб своєї особистості, інтересів саморозвитку. Тому серед основних понять особистісно орієнтованого підходу фігурують: „суб'єкт”, „індивідуальність”, „суб'єктний досвід”, „свобода”, „творчість”, „активність”, „цілісність”, „самоактуалізація”, „сенс життя”, „саморозвиток”, „педагогічна підтримка”.

Виділимо такі основні характеристики особистісно орієнтованої освіти, які враховуємо для інтегрованого розвитку майбутнього інженера: постановка вихованця в позицію суб'єкта своєї освіти; протікання освітнього процесу в умовах міжсуб'єктної взаємодії педагога і вихованця, коли має місце не просто „співпраця” заради результату, а пошук згоди в сенсах, підтримка ситуації затребуваності особистості, її позиції, спонукання її до особистих дій – вибору, самооцінки, вчинку, пов'язаного з ухваленням відповідальності, проявом творчості, свободи, підтримка прагнення до прояву і розвитку своїх природних і соціально набутих можливостей; врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, в їх подальшому розвитку; забезпечення умов постійного вибору змісту, форм і способів навчання, поведінки, мотивів; формування позитивної особистої Я-концепції, стимулювання процесів самовдосконалення і самобудівництва свого „я”; віра в студента, підтримка його устремлень до самореалізації і самоствердження замість зайвої вимогливості і надмірного контролю.

Вважаємо, що духовні цінності у ВНЗ виховуються, в першу чергу, завдяки діалогів взаємодії викладача і студента, постановки студента в позицію рівноправного партнера зі своїми поглядами і переконаннями, можливості вибору рішень, вчинків, ставлень до різного роду інформації, коректування (головним чином в процесі неформальної освіти) сталих і сформованих в сім'ї і школі поглядів на етичні закони життя, оволодіння культурно-духовними цінностями як регулятором своєї життєдіяльності.

Зв'язок культурологічного й особистісно орієнтованого підходів простежується в тому, що загальними компонентами обох підходів є гуманітаризація освітнього процесу, діагностика особистісного розвитку тих, хто вчиться, виявлення їх життєвих проблем; створення культуровідповідного середовища їх життєдіяльності і життєтворчості.

З особистісно орієнтованим тісно пов'язаний *діалогічний підхід*, оскільки проектування і реалізація особистісного потенціалу студента можливі лише в його діалозі із зовнішнім освітнім середовищем. Передавальний характер змісту освіти довів свою неефективність для розвитку особистості, він не сприяє її повноцінному творчому формуванню. Крім того, на зростання популярності діалогічного підходу впливає інформатизація освіти. Ця повсюдна інформатизація навчального процесу сприяє тому, що діалогічний підхід робить освіту ефективнішою порівняно з предметними формами завдяки можливості організації комунікацій між всіма учасниками процесу навчання.

В інформаційному середовищі виникає взаємодія студентів, „місце і простір зустрічей” (І. Кант). Наприклад, використання форумів, чатів та інших засобів вебкомунікацій надає можливість демонстрації освітніх продуктів тих, хто вчиться, розширює межі застосування педагогічних технологій, висуває їх на новий, якісніший рівень.

Вважаємо, що інтегрований розвиток майбутнього інженера відбувається шляхом усвідомлення студентами культурної цінності сучасної науки, і наукова освіта досягається в процесі зіставлення різних поглядів на наукові та світоглядні проблеми, що обговорюються, властиві різним історичним епохам (діалог культур минулого і сьогодення). Реалізація подібного діалогу на рівні змісту вимагає від викладача виходу за межі власного програмного матеріалу на самого студента і його ціннісні орієнтації.

Що стосується аспекту духовного виховання, то воно може відбуватися тільки в діалозі вихователя і вихованця. Елементи, що складають духовно-етичну культури суспільства, – ідеали, сенси, цінності, традиції, ціннісні ставлення – слід розуміти як способи організації спільної діяльності людей, вони стійко зберігають свої істотні характеристики впродовж багатьох поколінь і передаються в процесі діалогу та етичного прикладу від дорослих до підростаючих поколінь.

В основі *герменевтичного підходу* (А. Закірова, В. Зінченко, Ю. Сенько, І. Суліма), який тісно пов'язаний з діалогічним підходом, лежить герменевтика – філософська теорія розуміння й інтерпретації гуманітарних явищ, побудована на основоположних ідеях В. Дільтея, Р. Гадамера, З. Гуссерля. Герменевтичний підхід має справу з психічним досвідом суб'єкта, його „життєвим світом”, який виявляється як *переживання*. Саме переживання (а не поведінкові реакції або висловлювані думки) повинні виникати в ситуаціях педагогічної взаємодії, яка завжди організовується як діалог викладача і студента.

В умовах технічного ВНЗ аспект інтегрованого розвитку майбутнього інженера реалізується за рахунок великого потенціалу герменевтики, що міститься в дисциплінах гуманітарного циклу, які дають не тільки знання, але допомагають студентам проживати досвід попередніх поколінь.

Духовне виховання через свою приналежність світу ідеального неможливе на основі традиційного природничонаукового підходу, його доцільно здійснювати за допомогою гуманітарних методів, і тут метод педагогічної герменевтики грає не останню роль.

Герменевтичний підхід може реалізовуватися тільки на основі ретельно відібраного матеріалу, що викликає емоції і рефлексію. Тут простежується тісний зв'язок між чотирма елементами культури в рамках культурологічної концепції, а саме: зміст освіти повинен включати досвід емоційно-ціннісних ставлень. Вважаємо, що у технічному ВНЗ реалізувати герменевтичний підхід можливо завдяки відповідно підібраним текстам на заняттях з філософії, історії, мови та інших дисциплін соціально-гуманітарного циклу, хоча елементи герменевтики можна включати в матеріали, що створюють зміст спеціальних дисциплін, на основі яких формується інженерна етика.

Розвиток особистості з позиції *системно-діяльнісного підходу* розглядаємо як процес кількісних і якісних змін, які обумовлюють формування її нових інтегративних якостей і перехід від одного рівня цілісності до іншого, вищого, що відбувається завдяки таким структурним компонентам, як самоорганізація, самореалізація, самоуправління, рухливість, мінливість тощо.

Грунтуючись на поглядах О. Леонтьєва і представників його наукової школи, інтегрований розвиток особистості майбутнього інженера в рамках системно-діяльнісного підходу представляємо таким чином.

Особистість проходить через ряд пластів або рівнів діяльності, якщо розглядати цю діяльність в системному розрізі. Перший рівень – це предметний зміст діяльності, внутрішній план її здійснення. Він будується на основі цілепокладання – формування потреб, мотивів, цілей, умов, формування сукупності припущень про шляхи і способи досягнення поставленої мети. У нашому випадку – це отримання інженерної спеціальності, пошук свого місця у дорослому професійному житті. Другий рівень – це реалізація діяльності через вироблену організаційно-технологічну схему досягнення мети. Другий рівень реалізується, по-перше, через систему організаційно-навчальної діяльності освітнього закладу; по-друге, через задану внутрішню програму студента з планування й організації системного навчання та самонавчання. Третій рівень – це взаємні переходи і перетворення її окремих структурних елементів (мотиву – в мету і, відповідно, діяльності – в дію; цілі – в умову її реалізації і так далі з подальшою рефлексією і можливим перепроєктуванням діяльності).

Духовність в рамках системно-діяльнісного підходу виражається в прагненні людини виконувати внутрішню роботу, пов'язану з етичним удосконаленням на основі самосвідомості, самовизначення, вільного вибору.

У рамках культурологічного підходу культура реалізує функцію розвитку особистості в тому випадку, якщо вона спонукає її до діяльності, організованої як внутрішня система. Чим різноманітніша і продуктивно значуща для особистості діяльність, тим ефективніше відбувається оволодіння загальнолюдською і вітчизняною культурою.

В основі популярного останнім часом *акмеологічного підходу* лежить концепція саморозвитку і самореалізації особистості. Ідеалом розвитку особистості є акме людини як феномен досягнення людиною вершини власного розвитку.

На основі аналізу особливостей акме, виділених акмеологами [4; 5], можна дійти певних висновків щодо формування акме майбутнього інженера: акме майбутнього інженера слід розуміти як його психічний стан, який характеризується високим рівнем особистісно-професійного розвитку на даний період навчання у ВНЗ; для кожного студента характерним є особистісне досягнення різних рівнів акме – мініакме і макроакме, яке залежить від індивідуальних особливостей і обставин, котрі, як відомо, супроводжують кожну людину. Майбутній інженер може досягти одного або декількох акме, як у одній галузі науки, діяльності, так і в різних галузях науки, видах діяльності тощо; розвиток акме залежить від акмеологічності майбутнього інженера, тобто його здатності набувати стійких умінь досягти оптимальної вершини особистісно-професійного розвитку не лише в процесі фахової підготовки, але й підтримувати рівень сформованості вмінь протягом усього життя; у фаховій підготовці слід створювати умови досягнення акме-вершини майбутнього інженера як об'єктивні, так і суб'єктивні.

Оскільки ідея досягнення ідеалу є однією з провідних в акмеології, в духовному розвитку вихованців вважаємо важливою орієнтацію на етичний ідеал. Молодь завжди шукає і знаходить зразок для



наслідування, який сприймає в першу чергу емоційно. Ідеал є зразком, емоційним прикладом в думках і поведінці. У етичному вихованні ідеалом можуть бути кращі представники людства

Одним з компонентів культурологічної концепції освіти є досвід творчої діяльності. Самореалізація неможлива без індивідуальної творчості в будь-якому з видів людської діяльності: ремеслах, мистецтві, літературі, соціальній і політичній сфері, будь-якому виді професійної і індивідуальної діяльності. Зв'язок культурологічного і акмеологічного підходів полягає в тому, що необхідно розробляти засоби і створювати умови, які б допомогли студентові розкрити свій творчий потенціал, тим самим реалізувати себе як особистість.

*Культурологічний підхід* – це „бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу” (Є. Бондаревська). В умовах вищої школи він виступає як чинник цілісності, що об'єднує професійні й особистісні компоненти розвитку студентів. Так, в концепції гуманітаризації вищої освіти його реалізація передбачає оволодіння студентами гуманітарною культурою – оптимальною сукупністю загальнолюдських ідей і цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і творчих дій (Є. Шиянов).

Визначаємо такі провідні ідеї культурологічного підходу в світлі інтегрованого професійного та духовно-етичного розвитку сучасного фахівця: культурологічний підхід передбачає узагальнення та систематизацію культурного змісту всіх дисциплін, що вивчаються у технічному ВНЗ; він розглядається як протиставлення надмірної технократизації та прагматизації сучасної вищої освіти; важливою ідеєю культурологічного підходу є поглиблення культурологічної спрямованості всього навчального процесу в університеті у взаємозв'язку його складових – загальнокультурної, фахової та функціональної; у культурологічному підході робиться акцент на єдності професійного і особистісного компонентів освіти; в умовах багатонаціонального освітнього середовища культурологічний підхід актуалізує необхідність полікультурної освіти; однією з провідних ідей культурологічного підходу є реалізація принципу культурогенезу в освіті; ціннісно важливим в культурологічному підході є формування духовно-етичної культури молоді.

*Висновки...* Результатом культурологічної підготовки майбутнього інженера має стати його інтегрований професійний та загальнокультурний розвиток. Методологічними засадами культурологічної підготовки є основні положення аксіологічного, антропологічного, особистісно орієнтованого, діалогічного, герменевтичного, компетентнісного, системно-діяльнісного, акмеологічного, культурологічного підходів, які розглянуті у трьох аспектах: інтегрованого розвитку особистості майбутнього фахівця, його духовно-етичного виховання та зв'язку підходів з культурологічним підходом, який є провідним у загальнокультурному розвитку спеціаліста.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Шевцова Г. В. Роль гуманітарних дисциплін в реалізації виховательних стратегій технічного вузу / Г. В. Шевцова // Педагогіка. – 2009. – №10. – С. 108–112.
2. Рахлевская Л. К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика) / Л. К. Рахлевская. – Томск, 1997. – 126 с.
3. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
4. Вишнякова Н. В. Творческая зрелость личности и уровни достижения акме / Н. В. Вишнякова // Акмеология 2000. – СПб., 2000. – №5. – С. 55–61.
5. Кузьмина Н. В. Основание фундаментальной и синергетической акмеологии / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский // Акмеология – наука XXI століття: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2005. – С. 14–51.

#### Аннотація

*Н.В.Саєнко*

#### **Методологічні підходи к забезпеченню культурологічної підготовки майбутніх інженерів**

*В статті розглянуті методологічні підходи к культурологічній підготовці студентів втузов, котра забезпечує єдність професійного і всекультурного розвитку майбутнього інженера.*

**Ключевые слова:** культурологічна підготовка, методологічний підхід, інтегроване розвиток.

#### Summary

*N.V.Sayenko*

#### **Methodological Approaches to Providing the Higher Technical School Students' with Culturological Training**

*Methodological approaches to providing the higher technical school students' with culturological training which supply the combined professional and all-round cultural development of a future engineer are considered in the article.*

**Key words:** culturological training, methodological approach, integrated development.

Дата надходження статті:

„25” вересня 2010 р.

О.М.СЕВАСТЬЯНОВА,  
аспірантка, викладач  
(м.Хмельницький)

**Світоглядна підготовка вчителів початкових класів: філософсько-освітня інтерпретація**

*У статті обґрунтовано необхідність світоглядної підготовки вчителів початкових класів як важливої умови їх професійного становлення та самоідентифікації, розкрито сутність та основні компоненти світоглядної підготовки педагога початкової ланки освіти.*

**Ключові слова:** світоглядна підготовка, учителі початкових класів, компоненти світоглядної підготовки.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Учителі являють собою важливу соціальну групу, яка організовує і спрямовує не лише процес навчання і виховання учнів, забезпечує успішну їх соціалізацію, а й загалом впливає на розвиток суспільства.

Саме цим зумовлена необхідність орієнтації системи професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи на формування у нього стійких світоглядних позицій, універсального світогляду, ціннісних орієнтацій, відкритості до суспільних змін, здатності реагувати на виклики суспільства нового типу, орієнтуватися та самоідентифікуватися у мінливому світі, який втратив ціннісні орієнтири та особистісні виміри, почуття особистої відповідальності та причетності до розв'язання глобальних і локальних проблем, глибоких фундаментальних знань.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Досліджувана проблема знаходиться у міждисциплінарній площині, оскільки охоплює широке коло філософських, психологічних та педагогічних проблем. Зокрема, особливої уваги заслуговує доробок вчених у царині філософії освіти, оскільки він містить ідеї, що стали основою для обґрунтування філософсько-освітніх підходів до визначення змісту підготовки педагога. Так, питання про місце світоглядної підготовки в системі педагогічної освіти висвітлюють у своїх працях І.Підласий, Ю.Беляев [2].

Проблему формування активної професійної позиції у майбутніх педагогів вивчали Г.Жиру, Х.Ортега-і-Гассет, А.Сорокін, П.Фрейре.

Визначена проблема розглядалась у роботах таких авторів, як В.Андрущенко, Г.Волинка, С.Гончаренко, В.Кремень, В.Кущерев, М.Михальченко, В.Пазенок, І.Предборська, В.Шинкарук [4; 8].

Роль особистості вчителя, стилю його діяльності, впливу організованої дії на результативність педагогічного процесу досліджували у своїх працях В.Андрієвський, Г.Балл, А.Волинець, І.Зязюн, Н.Лукашевич, В.Табачковський [5; 6; 10].

Однак питання значимості світоглядної підготовки вчителя початкових класів залишається невивченим, що й зумовило вибір теми статті.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – обґрунтувати необхідність світоглядної підготовки вчителів початкових класів із позиції філософії освіти.

*Виклад основного матеріалу...* Світогляд є духовним середовищем людини, її „внутрішнім Я”. Осмислюючи свою суб'єктивність і навколишній світ, людина завдяки світогляду починає усвідомлювати себе здатною до його інтелектуального і практичного засвоєння, починає формуватися як людська індивідуальність, тобто акумулює в собі риси загальнолюдські, соціально значущі та індивідуально неповторні. Водночас світогляд є фактором самосвідомості будь-якої епохи, складовою культури і тому – необхідним фундаментом освіти.

Світогляд – це система поглядів людини (філософських, соціально-політичних, правових, моральних, естетичних) на навколишній світ (явища природи, суспільні процеси, свідомість людей), своє місце в ньому. Світогляд – це своєрідна інтегративна цілісність знання і цінностей, розуму і почуття, інтелекту і дії, критичного сумніву і свідомої недосконалості [7, с.18].

Забезпечуючи осмислення екзистенційних питань людського буття, світоглядна спрямованість підготовки орієнтує вчителя не лише на оволодіння сучасними знаннями, а й на формування громадянських позицій, ціннісних орієнтацій, готовності і здатності жити повноцінним особистим і соціальним життям. Соціальний досвід не може бути переданий у всій його сукупності і різноманітності. Тому він має бути складовою змісту освіти у своїх інтегрованих, узагальнених формах, головною з яких є світогляд.

Будь-яке суспільство зумовлює особливості формування світогляду людей, які якнайповніше проявляються через освіту, освітні ідеали. Так, інформаційне суспільство передбачає формування інноваційної людини, здатної орієнтуватися у мінливому світі і швидко зростаючому потоці інформації.

Це і зумовлює необхідність посилення світоглядної освіти, що є актуальною в умовах формування суспільства нового типу, де пріоритетне значення має не обсяг, а якість засвоєної інформації, вміння знаходити й використовувати її, здатність учителя орієнтуватися в полі інформації та формувати необхідні вміння роботи з нею в учнів.

Як зазначає Р.Арцишевський, „світоглядна освіта сприяє засвоєнню людиною найціннішого соціального досвіду, зосередженого у світогляді, завдяки якому людина усвідомлює свій нерозривний зв'язок зі світом і буттям людства, засвоює найзагальніші, вироблені у процесі всього розвитку людської культури критерії оцінки, що дають їй змогу оцінити сьогочасність „із погляду вічності”, і принципи діяльності, які уможливають прийняття правильного рішення та здійснення правильного вибору в будь-якій життєвій ситуації [1, с.10]. У цьому контексті світоглядна підготовка вчителів початкових класів є одним із завдань сучасної професійної освіти.

Під цим терміном ми розуміємо як процес вироблення в людини на основі різних форм соціального та індивідуального досвіду цілісного розуміння самої себе, системи професійних знань, умінь і навичок, сукупності професійно значимих якостей, що дають їй змогу орієнтуватися не лише в навколишньому світі і в самій собі, а й певним чином упорядкувати і свідомо гармонізувати свої взаємовідносини з природою та соціумом, займати певну життєву позицію, шукати ефективні шляхи і способи організації навчально-виховного процесу у початковій школі.

На думку С.Прядко, життєва позиція особистості є специфічним соціальним утворенням, що формується передусім у процесі соціалізації особистості. Детермінується це утворення активністю особистості, її суб'єктивно-інтерпретаційним ставленням до суспільних цінностей і норм. При цьому життєва позиція особистості зумовлює її соціальний розвиток, веде до формування сталого внутрішнього імперативу, відповідно до якого вибудовується та коригується її життєва стратегія [9, с.146].

Учитель як носій соціального досвіду, як виконавець певних соціальних ролей повинен бути самодостатньою гармонійною особистістю. Саме на це і повинна бути спрямована світоглядна підготовка майбутнього педагога – на створення умов для духовного становлення, самовизначення особистості, формування стійких істотних екзистенційних структур особистості, які обумовлюють її цілісність.

У зв'язку з цим доцільним буде звернутися до окремих особливостей формування фахівця освітянської сфери інформаційного суспільства. Саме на цьому зосереджує свою увагу С.Болсун, виокремлюючи такі характерні особливості цього процесу:

- відхід від старої компетенційної концепції підготовки з наголосом на вузькому прагматизмі, набуті вузькофахових знань, засвоєнні лише певних методик і перехід до впровадження концепції різнобічної підготовки вчителя з наданням йому різноманітних компетенцій;

- створення освіти, яка б адекватно відображала сутність глобальних проблем сучасності, знання подій глобального характеру. Розуміння їх причин, виховання відчуття ступеня своєї особистої участі в розв'язанні локальних і глобальних проблем;

- орієнтація на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у всіх сферах життя;

- запровадження культурологічного аспекту підготовки: акцент у навчанні переноситься на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості, що утворює центр, навколо якого об'єднуються знання, вміння, навички, стаючи константами діяльності суб'єкта як неповторної індивідуальності; вводяться поняття духовної культури професійно значущих якостей особистості вчителя, які дають підставу говорити про професійну культуру вчителя як сукупність технологічної майстерності та багатства внутрішнього світу;

- активна розбудова правового, політичного, соціально-економічного устрою держави, що визначає формування нової генерації фахівців-педагогів, збагачених глибокими фундаментальними і спеціальними знаннями, здатних до самодостатнього розвитку своєї особистості та активної культивування своєї індивідуальності, творчого потенціалу, інноваційної діяльності, професійної майстерності [3, с.58].

Зважаючи на ці особливості, можна зробити висновок, що світоглядна підготовка вчителів початкових класів передбачає врахування основних компонентів світогляду та їх формування. Зокрема, інтелектуальний компонент світоглядної підготовки передбачає формування у майбутніх учителів єдності знань і умінь мислити і діяти, здійснювати аналітико-синтетичну діяльність.

Емоційний компонент світоглядної підготовки спонукає вчителя звертатися до власного особистого досвіду та особистого досвіду учнів, життєвих ситуацій, творів літератури і мистецтва для формування переконань, адже саме вони є важливою детермінантою поведінки людини. Учитель як носій соціального і культурного досвіду повинен володіти системою переконань та формувати їх в учнів, що закладе основу для становлення світогляду молодших школярів.

Практично-дійовий компонент передбачає включення майбутніх педагогів у широку сферу практичних дій: трудову, громадську, художню, технічну та інші види діяльності, в широке коло соціальних відносин, набуття досвіду спілкування. Мова іде про різні напрями соціалізації учителя як професіонала та здатності створити необхідні умови для включеності учнів у сферу життя суспільства.

Підґрунтям для здійснення світоглядної підготовки вчителів є зміст освіти, який має відображати різні предметні галузі сучасної науки, включаючи природничі науки, науки про суспільство та науки про людину. Однак екстенсифікація змісту професійної підготовки вчителів початкових класів, тобто

збільшення кількості предметів не є можливою, оскільки зміни в науковому світі відбуваються постійно й освітні установи навряд чи зможуть вчасно відреагувати на них. Окрім того, державними документами у визначеній галузі врегульовано питання максимального тижневого навантаження на студента, що також унеможливило розширення навчальних планів новими предметами. Це власне і спричинило кризу сучасної парадигми та системи освіти і зумовило моделювання такого змісту освіти, який акумулює в собі досягнення різних сфер наук і ґрунтується на загальнонаукових, міжнаукових та інтеграційних зв'язках. На нашу думку, це сприятиме створенню цілісної універсальної картини світу, яка входить до складу світогляду і є його пізнавальною основою.

**Висновки...** Використовуючи термін відомого бразильського педагога Пауло Фрейре, освіту можна назвати „визволяючою”, бо вона спонукає піддавати сумніву ідеї та цінності, не боючись бути самим собою, ставити запитання, цікавитись іншою культурою, бути активними соціальними перетворювачами людських стосунків, позбавлятися культурної неграмотності, стереотипів, упереджень.

Освіта в сучасних умовах повинна спонукати людину до всестороннього аналізу процесів, що відбуваються в суспільстві, до організації конструктивної взаємодії.

Духовним наставником сучасної молоді може бути лише учитель, який сприйняв передові ідеї нового тисячоліття, смисл науки, має стійку систему поглядів і переконань, здатний адаптуватися в мінливому соціумі.

Важливе місце у становленні педагога як інноваційної людини має світоглядно-гуманістична спрямованість, світоглядна мобільність, що власне і визначає процес формування майбутніми учителями соціальної самоідентичності, залучення їх до системи цінностей, норм, відносин суспільства.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Арцишевський Р. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. Арцишевський // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 6–11.
2. Беляєв Ю. І. Актуальні проблеми підготовки вчителів / Беляєв Ю. І., Кузьменко В. В. // Монографічний збірник статей Херсонського державного педагогічного інституту : відп. за вип. Кузьменко В. В. – Херсон, 1997. – С. 5–7.
3. Болсун С. Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55–60.
4. Гайденок В. Гуманістичні зрушення в сучасному соціальному житті / Гайденок В., Предборська І. // Філософські пошуки : зб. наук. праць. – Львів – Одеса – Хмельницький : Cogito – Центр Європи, 2001. – Вип. XI-XII. – С. 91–95.
5. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі : Книга для вчителя / [В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін. / за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі]. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
6. Зязюн І. А. Особливості професійної підготовки педагога / І. А. Зязюн // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи : зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару, 22 лист. 2000 р. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 36–42.
7. Кремень В. Г. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : підруч. / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с. – Бібліогр. в кінці розд.
8. Кушерець В. І. Система освіти в ноосферному вимірі. Потреба світоглядної та методологічної переорієнтації / В. І. Кушерець // Вища освіта України. – 2003. – № 3. – С. 36–40.
9. Прядко А. С. Життєва позиція особистості в аспекті сучасного соціально-філософського осмислення / А. С. Прядко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2004. – № 40. – С. 140–147.
10. Табачковський В. Гуманізм та проблема діалогу культур / В. Табачковський // Філософська думка. – 2001. – № 1. – С. 6–25.

#### Анотація

**Е.М.Севаст'янова**

#### **Мировоззренческая подготовка учителей начальных классов: философско-образовательная интерпретация**

В статье обоснована необходимость мировоззренческой подготовки учителей начальных классов как важного условия их профессионального становления и самоидентификации, обусловлена суть и основные компоненты мировоззренческой подготовки педагога начального звена обучения.

**Ключевые слова:** мировоззренческая подготовка, учителя начальных классов, компоненты мировоззренческой подготовки.

#### Summary

**O.M. Sevast'yanova**

#### **World View Preparation of Primary School Teachers: Philosophic-Educational Interpretation**

The necessity of world view preparation of primary school teachers as an important condition of their professional formation and self-identification is grounded in the article. The essence and basic components of world view preparation of a primary school teacher is stipulated.

**Key words:** world view preparation, primary school teachers, components of world view preparation.

Дата надходження статті:

„11” червня 2010 р.

**А.М.СЛЮЗКО,**  
*кандидат сільськогосподарських наук;*  
**В.І.СЛЮЗКО,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*(м.Хмельницький)*

### **Біоетика і науково-художня книга**

*У статті розкрито теоретичні засади біоетичного розвитку учнів початкової школи засобами наукової художньої книги. Пропонується система роботи на уроках читання щодо біоетичного розвитку учнів початкової школи.*

**Ключові слова:** *біоетика, сталий розвиток, науково-художня книга, система навчально-виховної роботи з молодшими школярами, уроки читання.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Найактуальнішою темою на сьогодні є тема стабільного розвитку людства. Питання гармонії людини у її взаємовідносинах з іншими людьми, рослинами, тваринами, з природою загалом тисячоліттями хвилювало людство. З розвитком суспільства ці „вічні” проблеми набували все конкретнішого звучання. В середині ХХ ст. фантастичні успіхи новітніх біотехнологій загострили моральні проблеми, пов'язані зі ставленням до життя людини, тварин, природи, до живого взагалі. Безмежні технологічні можливості людини, яка використовує методи генної інженерії, клонування вимагають нової визначеності суспільства в плані ставлення до людини як природної і соціокультурної цінності і в плані ставлення до життя як такого.

Саме тому у другій половині ХХ століття з'являється нова галузь знань – біоетика, яка розвинулась на переплетінні етичної та біологічної свідомості людини. Її зміст впливає з розуміння людством необхідності етичного регулювання використання в практичній діяльності новітніх біологічних технологій. Біоетика як система поглядів, уявлень, норм і оцінок, що регулює поведінку людей з позицій збереження життя на Землі, відіграє дедалі більшу роль у суспільстві. Сьогодні це розділ філософської дисципліни, який вивчає проблеми моралі стосовно всього живого. Тобто, біоетика визначає, які дії щодо живого припустимі, а які – ні.

Актуалізація проблем, які сьогодні об'єднуються терміном „біоетика” є своєрідним індикатором корінного перелому в історії людства, коли вивчення феномена життя набуває нової розмірності та внутрішньої перспективи. На жаль, біоетичні принципи досі не стали обов'язковими ні для всієї світової спільноти, ні для кожної особистості зокрема. Це пояснюється відсутністю системної освітньо – виховної роботи, фундаментальними принципами якої мають стати науковість, гуманізм, демократизм, наступність та безперервність освіти і виховання[2] .

Щоб досягти позитивного результату – виховати особистість, не тільки не байдужу до окресленої проблеми, а й готову до життєдіяльності на засадах біоетики в умовах екологічної кризи ХХІ століття, таку працю потрібно розпочинати з моменту народження, з раннього дитинства. Головна мета такого виховання – розвиток почуття відповідальності за наслідки особистісної діяльності відносно себе, відносно інших людей, усього живого не тільки в межах своєї держави, а й планети в цілому, розвиток власної етичної причетності до навколишнього світу. Усяке виховання розпочинається з осмислення світу і себе у цьому світі. Опорою дитини на цьому шляху мають стати знання про себе і світ. Засобів формування таких знань дуже багато. Серед них – науково-пізнавальні книги, які є основою для самостійного здобуття знань. Державною програмою освіти передбачається, що вже в молодшому шкільному віці учень початкових класів повинен повноцінно сприймати художні і науково-пізнавальні тексти. Однак специфічні уміння, пов'язані зі сприйняттям пізнавальної літератури, на відміну від художньої, фактично відсутні у програмі класного читання. У позакласному читанні виділено роботу з науково-художніми творами і довідковою літературою, однак специфічні уміння не зазначені, подано лише зауваження загального плану щодо аналізу науково-художніх творів, який повинен враховувати нерозривний зв'язок художньої і пізнавальної основи.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* У середній і старшій ланці, де вивчаються основи наук, кількість часу, відведеного на роботу з науковим текстом, істотно зростає, оскільки змінюється об'єкт читання, збільшується обсяг матеріалу, ускладнюється його структура. Водночас техніка читання учнів та уміння змістової переробки прочитаного залишаються практично незмінними (І.Т.Федоренко, М.І.Оморокова, І.А.Рапопорт, І.З.Постоловський, І.Ф.Неволін). Внаслідок цього учні відчують ряд труднощів, пов'язаних із якісним освоєнням навчального матеріалу за допомогою книги. Тільки 0,3% учнів середньої школи володіють прийомами роботи з книгою (Г.Г.Граник, Л.А.Концева). Подібні труднощі спостерігаються й у студентів вузів (Н.Ф.Гурська, Н.А.Ликова, Н.В.Чепелева).

Одна з основних причин такого стану полягає в тому, що різному матеріалу читання і різним цілям пізнання відповідають різні типи читання, які виражаються через специфічні структури навіку читання як системи визначених прийомів, ефективних у кожному конкретному випадку. А цілеспрямована,

систематична робота з текстом у середній школі ведеться, головним чином, на уроках літератури, де вивчається власне художній твір методом літературознавчого аналізу. На інших предметних уроках від школярів вимагається уміння володіти „вивчаючим”, або „пізнавальним” способом читання: якісно вилучати інформацію з тексту, класифікувати, запам'ятовувати і відтворювати її. Учні, які не володіють прийомами роботи з науковим текстом, переносять основне навантаження на пам'ять або використовують прийоми, необхідні для вивчення художнього твору. Про етичні зміст і значення в житті людини отриманих наукових знань мова не ведеться зовсім. Потрібна спеціальна робота зі сприймання наукового, навчального тексту як для формування повноцінної навички читання, так і для етичного розвитку наукового світогляду читача.

Оскільки від учнів середньої школи вимагається якісне використання прийомів роботи з науковою, навчальною статтею, то основне навчання цих прийомів має закладатися і здійснюватися в початковій школі.

Основні підходи до освоєння наукової і художньої літератури в початковій школі як розрізнення логічного й естетичного способу читання для цілеспрямованого засвоєння ділової статті та художнього твору були започатковані в середині XIX століття К.Д.Ушинським і розвивалися його послідовниками. Становлення і розвиток у XX столітті науково-художньої дитячої книги як найбільш доступної для дитини форми подачі інформації, як перехідного твору від художньої літератури до навчальної, науково-популярної, порушило питання про необхідність усвідомлення її не тільки як навчального матеріалу і введення у цій якості в навчальний процес у початковій школі, а й як засобу біоетичного виховання.

Вивченню проблем науково-художнього і науково-популярного твору присвячено праці літературознавців (Л.А.Виноградська, Г.П.Гроденський, В.Ю.Іваницький, Олександр Івич, І.В.Іноземцев, Э.А.Лазаревич, О.Р.Левіна, Є.С.Ліхтенштейн, Г.С.Лобанова, Н.М.Лошкарьова, Л.В.Озарчук, М.М.Славинський, Л.В.Успенський, О.И.Шаров, М.Б.Шеломенцева), письменників (Д.С.Данин, Б.А.Дижур, Михайло Ільїн, В.Р.Келер, В.З.Нестайко, О.М.Писаржевський), дидактів (А.Г.Калашніков, А.М.Сохор), психологів (В.К.Бубнова, Н.Г.Морозова, Р.Д.Тригер), методистів (Н.С.Бибко, Н.А.Бикова, Н.М.Дружиніна, Г.М.Первова), педагогів-практиків (Н.В.Балабанова, Л.О.Єфросиніна, М.Д.Конопльова). Вони досліджували питання науково-популярної літератури для дорослих, її роль в сучасному суспільстві, місце, характер, види; дали характеристику пізнавальної літератури для дітей, представили етапи розвитку науково-художньої і науково-популярної дитячої літератури, а також її жанрів, розглянули питання про подвійну роль сюжету в науково-художніх дитячих творах; педагогічні вимоги до науково-пізнавальної літератури для учнів середньої школи, специфіку викладу пізнавального матеріалу; роль науково-пізнавальної літератури у вихованні школярів, індивідуальні розходження в розумінні молодшими школярами науково-популярних текстів і залежність розуміння від уже наявних у дітей знань; включення науково-пізнавальної книги до навчально-виховної роботи в середній школі, психологічні умови виникнення і зміни інтересу дітей у процесі читання науково-популярної літератури, умови виникнення інтересу до наукового змісту пізнавальної казки у старших дошкільників, засвоєння матеріалу науково-пізнавальної книги читачами 10-11 років у залежності від прийомів викладу наукового матеріалу; використання науково-пізнавальної дитячої книги в навчально-виховному процесі в початковій школі, методичну оцінку науково-пізнавальної дитячої книги. Але до теперішнього часу для початкової школи не створено завершеної методичної системи роботи з пізнавальною літературою, яка об'єднувала б навчальні, ділові статті, науково-художні, науково-популярні, інструктивні твори і довідкову літературу.

*Формулювання цілей статті...* Мета публікації полягає в науковому обґрунтуванні методичної системи навчання учнів початкових класів повноцінно працювати з науково-художнім твором, як засобом біоетичного виховання.

*Виклад основного матеріалу...* Ми вважаємо, що ефективність роботи з навчальним текстом підвищиться, якщо розробити методику навчання молодших школярів читати науково-художні твори як різновид науково-пізнавальних творів в контексті сучасних біоетичних проблем розвитку людства - процесу взаємодії людини з навколишнім середовищем та ввести в навчальний процес систему вправ, спрямованих на поступове освоєння всіх сторін науково-художнього тексту, завдяки чому будуть забезпечені умови для поступового переходу до читання науково-популярної та навчальної літератури, і тоді на момент закінчення початкової школи учень володітиме елементарними прийомами роботи з різними видами літератури, що позитивно позначиться не тільки на загальнонавчальних уміннях, а і зародженні основ біоетичної свідомості.

Російська дитяча науково-художня література бере свій початок від В.Ф.Одоевського в XIX ст., її розквіт пов'язують з іменами В.В.Біанкі, Б.С.Житкова, Н.І.Сладкова, С.В.Сахарнова, Е.Ю.Шима та ін. Окремі науково-художні твори українських авторів зафіксовані на початку XX сторіччя (М.Ф.Комаров, С.Ф.Черкасенко, Б.Д.Грінченко, М.М.Загірня). У наш час до письменників, які представляють дитячу науково-художню книгу, літературознавці відносять О.Д.Іваненко, П.В.Утевську, В.С.Близнеца, В.С.Уткіна, Л.О.Сапожнікова, Ю.С.Старостенка та ін.

Аналіз сучасного кола дитячого читання показує, що існує значне жанрове, тематичне, авторське розмаїття науково-художніх творів. Цей різновид пізнавальної дитячої літератури своє основне, пізнавальне завдання реалізує за допомогою сюжету і художнього образу. При цьому в науково-художній літературі структурно зберігаються компоненти жанрової системи художньої літератури (вірші, оповідання, казки, казки-діалоги, повісті й романи).

Поєднуючи в собі наукове і художнє, науково-художні твори потребують особливої методичної роботи, яка має враховувати і художню форму, і пізнавальну інформацію, і виховні завдання. Однак, як показує опитування вчителів-практиків, більша частина респондентів помилково визначає науково-художні твори або як художні, або як науково-популярні, отже й обрані ними способи роботи будуть недостатні для повноцінного кваліфікованого опрацювання твору. На основі аналізу літературознавчої і методичної літератури було виділено робочі критерії, що дозволяють в умовах шкільної практики досить точно визначити конкретний науково-художній твір. Такими критеріями стали об'єктивні (пізнавальність твору як наявність конкретних предметних відомостей про навколишнє, сюжет, авторський задум) і суб'єктивні показники (думка літературознавчої критики, читацький досвід) [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить необхідність формування в учнів різних видів читання й здатності до швидкого переключення з одного на інший. Особливо важливим є вивчаюче, або пізнавальне читання, що містить поглиблене вивчення тексту в певному аспекті з пропуском усього, що не стосується обраної теми. Саме науково-художній твір у процесі навчальної діяльності дозволяє цей вид читання формувати, не порушуючи естетичного та етичного напрямку уроків читання [3].

Значну складність для сприймання молодших школярів становить пізнавальна сторона науково-художніх творів. Як показали дослідження Н.М.Дружиніної, М.Б.Шеломенцевої, праці психологів Н.Г.Морозової, Р.Д.Трігер, учні початкових класів без спеціальної підготовки найчастіше не усвідомлюють пізнавального матеріалу науково-художньої книги, проходять повз нього (до **75%**). Це пов'язано з особливостями подачі наукової інформації, що розосереджена по тексту. Тому методична робота має бути націленою на формування раціональних прийомів виділення з тексту пізнавальної інформації, її фіксації й усвідомлення поряд зі сприйняттям художньої та морально-етичної сторони тексту.

Основний етап роботи з науково-художнім текстом припадає на вік 8-10 років, тому що це вік психологічної готовності дитини до сприймання наукової інформації. До цього ж часу учні відповідно до загальноприйнятої програми опановують основні прийоми сприймання художньої літератури, що дає змогу формувати продуктивний навик на основі усвідомлення і виділення художньої і пізнавальної сутності тексту.

Для повноцінного сприймання науково-художньої літератури необхідне поєднання таких умов:

- вибір тематики науково-художніх творів, програма роботи повинні відповідати спрямованості пізнавальних інтересів молодших школярів і враховувати їх поступову зміну;
- жанрове розмаїття науково-художніх творів повинно бути подано поступово з урахуванням вікових можливостей, читацьких уподобань учнів і характеру вмінь, що відповідають сприйняттю кожного жанру.

На основі психологічної періодизації взаємозалежності між технікою читання і розумінням смислу прочитаного, розробленої Т.Г.Єгоровим, можна виділити три етапи освоєння науково-художньої літератури в початковій школі: підготовчий, основний і перехідний. Ці етапи характеризуються як рівнем загальночитацької підготовки, так і специфічними особливостями сприймання тексту. Найважливіша робота здійснюється на основному етапі, коли в учнів формуються прийоми роботи з науково-художньою літературою.

#### **1-й етап – підготовчий.**

На підготовчому етапі учні вводяться в специфічну систему одержання інформації. Матеріалом слугують художні твори з пізнавально-прагматичною структурою (переважно вірші, насичені словами-термінами). Це період знайомства з елементарними прийомами виділення текстової інформації. Саме в цей період починає створюватися база знань і умінь, що дозволяє поступово перейти до сприйняття більш складних способів подачі інформації.

Перший етап визначається загальночитацькою підготовкою учнів, коли швидкість читання досягає 40-60 слів/хв і відбувається перехід від розуміння речення до фактичного розуміння тексту. Орієнтовні терміни: 2-й клас.

#### **2-й етап – основний.**

На цьому етапі учні знайомляться з розмаїттям науково-художніх творів (жанровим, тематичним, авторським) і опановують основні прийоми роботи з науково-художнім твором.

Цей етап охоплює 3-й клас, коли техніка читання досягає більше 60 слів/хв уголос, із перевищенням темпу читання про себе на 20-30 слів, а навик читання в цілому дозволяє опановувати текст на смисловому рівні.

#### **3-й етап – перехідний.**

Тематика навчального матеріалу розширюється (техніка, географія тощо). Вводяться науково-популярні твори і прийоми освоєння їх, а також великі за обсягом науково-художні твори, де сюжет ускладнюється, стає багатоплановим. Збільшується обсяг інформації, яка повідомляється.

Перехідний етап обумовлений особливостями читацьких уподобань підлітків 10-11 років, підвищенням уваги до навчальної і ділової літератури та необхідністю формування навчальних умінь, які забезпечують якісний процес читання в середніх класах.

Орієнтовні терміни перехідного періоду: 4-й клас, де темп читання не менше 70-80 слів/хв, із перевищенням швидкості читання мовчки на 40 слів, і відбувається перехід до поглибленого розуміння прочитаного.

У процесі роботи необхідно передбачити знайомство учнів з різними жанрами науково-художніх творів і формування специфічних умінь роботи з ними.

Для цього необхідно дотримуватись принципу послідовності у відборі й систематизації текстових матеріалів для уроків читання, жанрова структура яких повинна поступово ускладнюватись (вірші, оповідання, казки-діалоги, казки-неказки або наукові, пізнавальні казки, повісті) [5].

На кожному з етапів навчання учні не тільки повинні набути необхідних знань та умінь (уміння виділяти в тексті слова-терміни, співвідносячи їх із зображенням через використання зорових опор у вигляді малюнків і слів; уміння знаходити в тексті відповідь на поставлене запитання; уміння виділяти основну інформацію; уміння сформулювати питання, на які відповідає твір), а й проектувати отримані знання і навички на життєві ситуації, на реальні події, якими живуть люди, які відбуваються в навколишньому світі.

Ефективною може бути система вправ, що передбачає розгляд як художньої, так і пізнавальної сторони текстів: робота над художньою стороною творів спрямована на усвідомлення сюжетної лінії, особливостей характерів героїв; робота над пізнавальною стороною пов'язана з розв'язанням питання „Що нового (про життя природи чи про техніку) ви дізналися з твору?“. Дана система побудована аналогічно до системи К.Д.Ушинського: від запам'ятовування слів-термінів у системі до складання розгорнутого визначення на основі прочитаного тексту й різновидів творчої діяльності.

Традиційно для молодших школярів трансформація складається з трьох етапів: виділення змістових опор, їх фіксація і створення на їх основі тексту.

Змістова сторона виділення опор із тексту – послідовний пошук відповідей на питання: 1) про кого або про що довідалися з твору? (персонажі твору); 2) що саме дізналися про нього або про неї (зовнішній вигляд, особливості життєдіяльності тощо). Частка самостійної роботи поступово збільшується: від практичного використання виділених учителем опор, зразка вчителя, до спільного виділення опор учителем і учнями, їх використання, до самостійного виділення і використання опор учнями [5].

Спосіб запису опор: стовпчики слів і картинки, стовпчики слів, таблиці, схеми.

Після аналітичної роботи створюється текст довідкового характеру на основі використання виділених слів-опор.

Види вправ-трансформацій:

- підстановка відсутніх відомостей у текст-шаблон;
- створення власного тексту за аналогією, за зразком;
- побудова тексту з використанням запитального плану.

Найефективнішим прийомом цілісної роботи над науково-художнім твором, над його пізнавально-виховуючою, розвиваючою стороною, на нашу думку, є не тільки прийом трансформації пізнавального матеріалу з художньої форми в наукову, у невеликий текст довідкового характеру на основі опор, а й повернення до цілісного авторського тексту через питання синтетичного змісту типу: „Як це використовується у житті і чи корисно це для живої природи?“.

Після усвідомлення учнями пізнавально-виховної суті для відновлення цілісності твору необхідно знову звернутися до тексту для його відтворення з акцентом на розвиток творчого підходу: виразне перечитування, декламація, інсценування. Цей вид роботи часто ігнорується вчителями, які захоплюються практичною роботою над інформацією науково-художнього твору. Це й спонукало виділити його в особливий вид вправ, який завершує і підсумовує роботу в цілому.

*Висновки...* Отже, робота з науково-художньою літературою в початковій школі дозволяє з урахуванням вікових особливостей учнів поетапно підвести їх до оволодіння основними уміннями роботи з навчальною літературою, забезпечити плавний перехід учнів від роботи з художньою літературою до опрацювання навчальної статті.

Формування навичку роботи з науково-художньою літературою впливає на рівень аналітичних умінь. Це виявляється, зокрема, в тому, що учні опановують прийом самостійного упорядкування плану, який є одним із найскладніших умінь опрацювання художньої літератури.

Система роботи з науково-художньою книгою впливає не тільки на більш ранній розвиток навичку смислового читання учнів, а й на можливість етичного розуміння тексту.



Список використаних джерел та літератури:

1. Гра „Клуб мандрівників” і пізнавальна література // Початкова школа. – 2009. – №6. – С.33–34.
2. Кордюм В. Біоетика: минуле, сучасне і майбутнє / В. Кордюм // Вісн. НАН України. – 2001. – № 12. – С. 9–23.
3. Кто они? Какие они? : Учебная энциклопедия для младшего школьного возраста. – Харьков : Альманах, 2008. –160 с.
4. Навчаємо слухати, говорити, читати // Початкова школа. – 1994. – №6. – С.17–23.
5. Основи роботи над науково-художнім твором в початкових класах // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 1999. – Вип. 4. – С.107–109.

Анотація

А.М.Слюзко, В.И.Слюзко

*Биоэтика и научно-художественная книга*

*В статье раскрыты теоретические принципы биоэтического развития учеников начальной школы средствами научной художественной книги. Предлагается система работы на уроках чтения относительно биоэтического развития учеников начальной школы.*

**Ключевые слова:** биоэтика, устойчивое развитие, научно-художественная книга, система учебно-воспитательной работа с младшими школьниками, уроки чтения.

Summary

A.M.Sliuzko, V.I.Sliuzko

*Bioethics and Scientific Fiction*

*The theoretical principles of bioethic development of primary-school pupils by means of scientific-fiction are revealed in the article. The system of work at the lessons of reading concerning bioethical development of primary-school pupils is suggested*

**Key words:** bioethics, constant development, scientific fiction, system of educational and upbringing work with primary pupils, lessons of reading.

Дата надходження статті:

„3” вересня 2010 р.

УДК 37.014+378.113.1 (477.43/44) „19” – „20” (045)

Ю.Ю.СОБКО,

аспірантка

(м.Кам'янець-Подільський)

**М.М.Дарманський – реформатор освіти на Поділлі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)**

*У статті розглянуто та проаналізовано діяльність М.М.Дарманського як одного з видатних реформаторів освіти на Поділлі кінця ХХ – початку ХХІ ст. Доведено актуальність і важливість його поглядів та напрямів роботи для розвитку держави, зокрема в галузі освіти.*

**Ключові слова:** реформатор, освіта, керівник.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сьогодні в економічному й духовному житті українського суспільства спостерігаються кардинальні зміни, які зумовлюють необхідність обґрунтування нових концептуальних підходів до розвитку освіти, спрямованої на утвердження національної ідеї, й водночас орієнтованої на інтеграцію в європейський освітній простір.

Вивчення й актуалізація досвіду попередніх поколінь, дозволяє здійснити порівняльний аналіз минулого й сучасного, прогнозувати можливості й варіанти новітніх освітніх систем, науково передбачати майбутнє, забезпечувати поєднання теоретичних пошуків з ретроспективним аналізом розвитку педагогічної думки.

Звернення дослідників до історії педагогіки допомагає по-новому осмислити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціальних перетворень в Україні. Тому аналіз праць і життєвого шляху педагогів, громадських діячів, учених, які зробили вагомий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної науки, залишається надзвичайно актуальним.

Серед видатних постатей, які своєю невтомною титанічною працею, світлим розумом, організаторським талантом внесли неоціненний вклад у розвиток освіти на Поділлі, чільне місце належить Заслуженому працівнику освіти України, кандидату педагогічних наук, доценту М.М.Дарманському.

Розглядаючи багатогранну діяльність М.М.Дарманського, неможливо не звернути особливу увагу щодо його поглядів на реформаційні процеси, які б сприяли розвитку Подільського краю та України в цілому. Без цього наше уявлення про такий важливий аспект в його житті було би просто спотворене і не повне. Окремого розгляду потребує активна участь педагога у розвитку питань освіти української держави за часів її становлення.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* М.М.Дарманський – відомий громадський діяч, керівник, педагог та науковець України. Останнім часом про нього писали і пишуть В.Є.Берега, О.М.Галус, І.М.Дарманська, О.М.Завальнюк, Н.В.Казакова,

Н.Г.Ничкало, Л.С.Пісоцька, Ю.В.Телячий, І.М.Шоробура, І.П.Яшук та інші. Проте публікації носять здебільшого загальнобібліографічний характер, а діяльність як громадського діяча досі залишається маловивченою.

*Формулювання цілей статті... Мета статті* – проаналізувати й теоретично узагальнити значення діяльності М.М.Дарманського та актуалізувати його внесок в процес модернізації національної системи освіти як основи духовного розвитку держави.

*Виклад основного матеріалу...* На основі систематизації матеріалів констатуємо той факт, що громадська діяльність М.М.Дарманського тісно пов'язана з Кам'янець-Подільським відділом освіти (1980-1987), відділом освіти облвиконкому (1987-1992), Хмельницькою обласною державною адміністрацією (1992-1996), Хмельницьким педагогічним училищем, яке згодом трансформувалося в Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут (1996-2005).

Протягом тривалого часу, до 1980 р., Кам'янець-Подільський міський відділ освіти очолював Заслужений учитель України, досвідчений організатор освіти М.М.Продіус. У 1980 р. за станом здоров'я він змушений був перейти на пенсію, запропонувавши М.М.Дарманському замінити його на посаді керівника міського органу управління освітою [5, с. 246]. Це було надзвичайно відповідальною справою для М.М.Дарманського. На той час він був наймолодшим керівником відділу освіти на Україні, а обсяг управлінської педагогічної діяльності був надзвичайно багатоплановим. На новій посаді освітянський лідер з перших днів прагнув до того, щоб школи, вся система освіти міста стали кращими у в Хмельницькій області. На це спрямовувалася вся організаційна робота: засідання колегії, методичних об'єднань учителів – предметників, п'ятихвилинки, виробничі наради, індивідуальна робота з керівниками тощо [11, с.93]. Складні проблеми стояли перед М.М.Дарманським, але одним із головних завдань він виділяв зміцнення шкіл педагогічними кадрами. Зі слів тих, хто працював з ним, у першу чергу він почав оновлювати апарат міського відділу. Особливо уважно він підходив до підбору керівників шкіл. Умів приглянутись до кожного, відчутти його можливості і передбачити перспективу в подальшій роботі. Суспільне життя в той час поставило перед М.М.Дарманським нові важливі завдання: якість і міцність знань, вміння застосовувати їх на практиці, щоб у кожній школі панувала інтеграція розумової праці, розвитку нахилів та здібностей, взаємозв'язку кожного уроку з життям. Результати діяльності міського відділу освіти доводять, що Микола Миколайович діяв завжди комплексно і конкретно. З кожним днем своєю невтомною працею завойовував авторитет умілого і знаючого керівника [5, с.247].

М.М.Дарманський усвідомлено стверджував, що ніколи не мав би швидких позитивних результатів у своїй роботі без дієвої підтримки мудрої людини, господаря в місті – першого секретаря міському партії О.М.Лесового, голів міськвиконкому В.О.Козлова, В.У.Крилова. Під умілим керівництвом М.М.Дарманського на посаді завідувачого міськвно у місті Кам'янці-Подільському було завершено будівництво середніх шкіл № 4, 6, 12; побудовано школи № 7, 9, 14, 16; розпочато будівництво нового корпусу школи № 10, а також побудовано і введено в експлуатацію 9 дитячих дошкільних закладів. У центральній частині міста було відкрито навчально-виробничий комбінат. Вивчення архівних документів і спогади очевидців переконують нас у тому, що тоді були досягнуті надзвичайно важливі для того часу результати – в місті створилися умови для ліквідації другої зміни навчання в школах та ліквідації черги на влаштування дітей до дошкільних закладів. Місто було визнано переможцем у Всесоюзному змаганні з проблем розвитку освіти із здобуттям перехідного Червоного прапора [1, с.1].

Активна діяльність М.М.Дарманського сприяла в кінці 80-х років ХХ століття в регіоні переходу до профільного навчання у старшому центрі середньої школи, що стало основою для сучасної бази і мережі установ середньої освіти нового типу в області. Було запроваджено оригінальну, дієву систему інформаційно-аналітичної оцінки результатів діяльності регіональних органів управління освітою в області, яка функціонує до цього часу. М.М.Дарманський був одним із ініціаторів таких ідей та дій. Досвід управлінської діяльності завідувачого Кам'янець-Подільським міським відділом освіти було вивчено, узагальнено і занесено до картотеки передового педагогічного досвіду України. Досвід спільної роботи всіх педагогічних колективів шкіл та промислових підприємств міста з розвитку поєднання трудового навчання із продуктивною працею учнів схвалено колегією Міністерства народної освіти України та запропоновано для впровадження усім регіонам республіки. Школярі міста Кам'янця-Подільського постійно займали призові місця в обласних та республіканських предметних олімпіадах. Ректор Кам'янець-Подільського педагогічного інституту Анатолій Копилов та завідувачий міськвно М.М.Дарманський організували дієве співробітництво кафедр інституту із міськими методичними об'єднаннями вчителів-предметників, що сприяло підвищенню науково-методичного рівня викладання навчальних дисциплін у школах міста, поєднанню науки із педагогічною практикою. Завідувачому Кам'янець-Подільським міськвно було надано статус наукового кореспондента Інституту педагогіки АПН України [1, с.3].

Очевидці засвідчують, що при кожній зустрічі у школах, дошкільних і позашкільних навчально-виховних закладах завідувач наголошував на досягнутих позитивних результатах і можливих шляхах

якісного поліпшення їхньої діяльності. Предметом його пильної уваги було питання про підвищення освітнього рівня вчителів. Тому незабаром ті, хто мав середню спеціальну педагогічну освіту, продовжили навчатися у педагогічних інститутах. М.М.Дарманський був творчою особистістю з оригінальним, сучасним і стратегічним мисленням. Він вмів переконливо, інколи ненав'язливо довести, що це завдання необхідно виконати і негайно, а найголовніше – був впевнений, що це можливо [8, с.189].

Очевидно, саме удосконалення навчально-виховної роботи, покращення фахового рівня освітянської громадськості міста сприяли зростанню якості знань вихованців шкіл, які ставали призерами обласних олімпіад. Виникало своєрідне суперництво зі школами обласного центру, в якому переможцями ставали кам'яччани.

Предметом справжньої батьківської турботи завідувача були і дитячі дошкільні заклади. Завдяки підтримці владних структур на той час у тісній співпраці з керівниками промислових підприємств за короткий час вдалося вирішити питання матеріальної бази дитячих садків й охоплення всіх дітей дошкільним вихованням. Прийшло визнання на міністерському і загальнодержавному рівнях: у 1984 році М.М.Дарманського нагородили медаллю А.С.Макаренка, а в 1986 – орденом „Знак Пошани” [6, с.746].

Ще цікавіше стало працювати в період реалізації курсу на демократизацію суспільного життя. Особливо це позначилося на діяльності педагогів, які завжди прагнули до творчості в роботі з дітьми. Вагомий внесок у справу виховання учнівської молоді зробили позашкільні заклади освіти, зокрема станції технічної творчості, юних туристів і краєзнавців, які підтримувалися Кам'янець-Подільським міським відділом освіти [11, с.94].

Результати діяльності М.М.Дарманського як директора і як завідуючого відділу освіти завжди схвалювалася досвідченим організатором освіти на Поділлі, Заслуженим вчителем України В.М.Шайногою. Він був для нього, як відзначає Микола Миколайович, не лише керівником, але й мудрим учителем, консультантом. Розповідає В.М.Шайнога: „Коли у 1987 році я прийняв рішення вийти з посади начальника обласного управління освіти на пенсію, то одразу ж запропонував на цю посаду М.М.Дарманського. Моя пропозиція була одностайно схвалена на всіх владних рівнях. Особливо кандидатура була підтримана тодішнім Міністром освіти України М.В.Фоменком” [7, с.8].

М.М.Дарманський погодився, бо знав, що потрібно виправдовувати довіру старших за віком людей. Перед педагогом знову постали більш широкі можливості та обов'язки. А результати його п'ятирічної діяльності на посаді начальника обласного управління говорять самі за себе. Найперше – почав працювати над розширенням мережі закладів освіти. Коли на початку 1987 року в області функціонувало 976 шкіл усіх типів, то у 1992-му їх число зросло до 1076. За цей же період більш ніж на 120 одиниць збільшилася кількість дитячих дошкільних закладів. Упродовж п'ятирічки було побудовано 60 нових споруд дитячих садків майже на п'ять тисяч місць. Також було зведено 86 нових будівель шкіл на 18 тисяч учнівських місць. У багатьох населених пунктах області розпочалося будівництво освітніх установ. Архівні документи засвідчують, що у 1987-1988 роках було упорядковано мережу шкіл-інтернатів, поліпшено їхню навчально-матеріальну базу. В області продовжилася практика відкриття установ нового типу „школа-дитячий садок”. Адже ці установи, на думку М.М.Дарманського, виконують не тільки освітньо-виховну, але й функцію формування майбутнього українського села. Над цією проблемою він працював спільно з В.Г. Кузем. В кінці 80-х років в регіоні розпочався перехід до профільного навчання старших класів середньої школи. У системі освіти області було запроваджено об'єктивний підхід до організації проведення та підбиття підсумків учнівських олімпіад. Ефективною новацією стала система залежності атестації педагогів від результату їхньої роботи із обдарованими учнями. На посаді начальника обласного управління освіти Микола Миколайович дбав про перемоги на олімпіадах. Про це свідчать конкретні результати: у 1991 році Хмельницька область вийшла на п'яте місце за результатами всеукраїнських олімпіад, пропустивши попереду тільки місто Київ, Донецьку, Дніпропетровську та Львівську області [1, с.3].

У 1992 році розпорядженням Президента України Л.М.Кравчука М.М.Дарманського призначено на посаду заступника голови Хмельницької обласної державної адміністрації з гуманітарних проблем. М.М.Дарманський стверджував, що це були найважчі у його трудовій діяльності роки, оскільки це були роки початку становлення української державності, постійного спаду промислового та сільськогосподарського виробництва, роки інфляції, погіршення бюджетного стану в державі, роки виникнення та розпаду трастів, зменшення уваги до освітянської галузі [5, с.248].

Ті часи М.М.Дарманський згадує як досить непрості, коли склалися складні умови для організації якісного управління будь-якою галуззю народногосподарського комплексу регіону. Але в області була підібрана справді професійна команда управлінців на рівні облдержадміністрації, високопрофесійні та самодостатні особистості, про що свідчать не лише тогочасні, а й теперішні результати їхньої діяльності на благо Хмельниччини та України загалом. Всі вони разом допомагали М.М.Дарманському не допустити розвалу системи дошкільної освіти, зберегти мережу шкіл, мінімізувати процеси скорочення мережі лікарняних установ та закладів культури у сільській місцевості. А позитивні результати у

вирішенні нелегких проблем охорони здоров'я та соціального захисту населення області багато в чому обумовлювалися співпрацею із начальниками відповідних управлінь [1, с.3].

Нині дещо неймовірними виглядають успіхи, які мала у своєму розвитку у важкій соціально-економічній ситуації 1992-1997 років система вищої освіти області. І в цьому безпосередня заслуга М.М.Дарманського:

- після ліквідації Міністерства побутового обслуговування були наміри ліквідувати його галузевий інститут у Хмельницькому. М.М.Дарманський всіляко відстоював позицію необхідності збереження і розвитку в обласному центрі солідного вищого навчального закладу. Факт функціонування теперішнього Хмельницького національного університету – результат тогочасної політики облдержадміністрації, в тому числі і результат активності М.М.Дарманського;

- українська держава створювала свою прикордонну службу, яка, в свою чергу повинна мати базовий вищий заклад освіти. М.М.Дарманський безпосередньо причетний до процесів відкриття на базі військового училища у Хмельницькому інституту Прикордонних військ, який нині функціонує у статусі Національної Академії ім. Б. Хмельницького;

- на початку 90-х розпочався рух за негайне відновлення у Кам'янці-Подільському університету, навіть шляхом злиття двох вузів – педагогічного та сільськогосподарського інститутів. М.М.Дарманський відстоював позицію автономного розвитку цих навчальних закладів. Позицію поступового, узгодженого наближення до теперішнього стану, коли у місті над Смотричем є класичний, аграрно-технічний університет та військово-інженерний інститут;

- безпосередніми зусиллями М.М.Дарманського, В.Андрушка та Л.Чорного в обласному центрі було відкрито перший в Україні вищий навчальний заклад власності обласної територіальної громади – інститут регіонального управління та права, який нині вже має статус університету [1, с.3];

- саме він, займаючи посаду заступника голови ОДА у 1995-1996 роках, сприяв передачі Церкві корпусів Свято-Преображенського жіночого монастиря села Головчинці, дбаючи про духовне відродження та встановлення історичної справедливості, за що 1 квітня 2002 року був нагороджений високою Церковною нагородою – Орденом „Різдво Христове – 2000” I ступеня [2, с. 6];

- перебуваючи на посаді першого заступника глави облдержадміністрації, М.М.Дарманський сприяв створенню обласної газети „Майбуття”, яка побачила світ у березні 1993 року. За його словами, метою її створення було широке висвітлення освітніх, культурологічних, молодіжних, народознавчих та історико-краєзнавчих проблем [6, с. 1];

- за його сприяння у 1995 році побачив світ і краєзнавчий альманах „Дивокрай”, який в перспективі мав охоплювати проблеми історичного, географічного, літературного та етнографічного краєзнавства, екологію, персоналії тощо [5, с. 3];

- М.М.Дарманський Постановою Кабінету Міністрів від 12 квітня 1995 р. за № 279 „Про розроблення проекту Державної програми соціально-економічного розвитку Поділля” був затверджений до складу Координаційної ради з питань розроблення проекту Державної програми соціально-економічного розвитку Поділля [9];

- також він входив до складу комісії згідно Розпорядження Президента України Л.Д.Кучми від 21 грудня 1995 року за № 458/95-рп „Про Комісію з питань реформування професійно-технічної освіти в Україні”, з метою підготовки пропозицій щодо реформування професійно-технічної освіти та створення умов для забезпечення народного господарства України висококваліфікованими робітничими кадрами [10].

*Висновки...* Проаналізувавши та узагальнивши освітянську діяльність М.М.Дарманського, ми дійшли висновку, що він був одним із великих творців незалежної України, патріотом своєї країни та освіти і людиною відданою своїй справі. В тяжкі роки, коли була розвалена економіка, гіперінфляція він відстоював і захищав від свавілля чиновників різного рівня кожен школу, ПТУ від закриття та скорочення вчителів. Саме завдяки його стратегічним устремлінням, вмінню передбачати та прогнозувати майбутнє, наполегливості та вмінні відстоювати свої ідеї, наша область зберегла мережу і наповнила сучасними загальноосвітніми закладами освітній простір. Нові гімназії, ліцеї для обдарованих дітей, колегіуми, інтернати – це його заслуга. Завдячуючи М.М.Дарманському на Хмельниччині змінилися пріоритети вищої освіти, удосконалилась мережа вищих навчальних закладів, поповнились ряди наукових працівників. Він був автором створення конкурентної мережі державних, комунальних, приватних закладів вищої освіти. Весь цей потенціал дає можливість для високо рівня розвитку молодого покоління, майбутнього розвитку держави загалом. Наша стаття не претендує на вичерпне розкриття внеску М.М.Дарманського у реформуванні освіти на Поділлі. За лаштунками залишилась громадська діяльність науковця, яка також сприяла модернізації освітянської галузі на Поділлі.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Балема Р. Нові світи відкрив в освіті. Миколі Дарманському – 60 / Р. Балема, І. Яшук // Подільські вісті . – 2005 . – № 43 . – С . 3.

2. Дарманський М. Звернення / М. Дарманський // Дивокрай . – В. 1. – 1995. – С.108.
3. Дарманський М. Звернення / М. Дарманський // Майбуття . – № 1. – Березень. – 1993. – С.16.
4. Дарманський М. Україна у нас одна, як мати / М. Дарманський // Подільські вісті. – 1996. – № 3. – С. 2.
5. Минуле і сучасне Кам'янець-Подільського : політики, військові, підприємці, діячі освіти, науки, культури й медицини : Історичні нариси [авт. тексту О. Завальнюк, О. Комарніцький, В. Стецюк]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. – Вип. 2. – 452 с.
6. Кам'янець-Подільський державний університет в особах [авт. тексту А. Філінюк]. – Кам'янець-Подільський : Оіум, 2005. – Т. 2. – 928 с.
7. Матеріали Других педагогічних читань пам'яті М. М. Дарманського (5 квіт. 2007 р.). – Хмельницький : ХГПА, 2007. – С. 7.
8. Пісоцька Л. С. Дарманський – педагог, стратег, науковець і просто Людина // Треті педагогічні читання пам'яті М. М. Дарманського : актуальні проблеми сучасної педагогічної освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (3 квіт. 2008 р.). – Хмельницький : ХГПА, 2008. – С. 188.
9. Постанова Кабінету Міністрів „Про розроблення проекту Державної програми соціально-економічного розвитку Поділля” [Електронний ресурс] : Законы Украины : информационно-правовой портал. – 12 квітня 1995 р. – N 279. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?code=279-95-%EF>.
10. Розпорядження Президента України Л. Д. Кучми „Про Комісію з питань реформування професійно-технічної освіти в Україні” 21 грудня 1995 р. – N 458/95-рп [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uazakon.com/document/spart94/inx94273.htm>.
11. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія в особах / [авт. тексту А. Філінюк]. – Хмельницький : П П Мельник А.А., 2006. – Т. 1. – 356 с.

**Анотація**  
**Ю.Ю.Собко**

**М.М.Дарманський – реформатор образования на Подолье (конец XX – начало XXI вв.)**

*В статті розглянуто та проаналізовано діяльність М. М. Дарманського як одного з видатних реформаторів системи образования на Подолье конца XX – начала XXI ст. Доказана актуальність та важливість його поглядів та напрямків роботи для розвитку государства, в частности в отрасли образования.*

**Ключевые слова:** реформатор, образование, руководитель.

**Summary**  
**Yu.Yu.Sobko**

**M.M.Darman's'kyi – Reformer of Education in Podillia Region (End of the XX – Beginning of the XXI Century)**  
*The work of M. M. Darman's'kyi as one of the prominent reformers on Podillia region at the end of the XX – beginning of the XXI century is considered and analyzed in the article. The actuality and importance of his views and directions of work for the development of the state, in particular in the sphere of education is proved.*

**Key words:** reformer, education, manager.

Дата надходження статті:

„27” серпня 2010 р.

УДК 378.22:316.772.4:81'243(045)

**І.В.СУСЛІНА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент;*

**Л.І.ВОРОТНЯК,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Хмельницький)*

**Тренінгові технології як важлива складова навчання міжкультурної комунікації магістрів у педагогічних ВНЗ засобами іноземних мов**

*У статті розглянуто основні аспекти тренінгових технологій. Проаналізовано модель тренінгової технології навчання міжкультурної комунікації магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах засобами іноземних мов.*

**Ключові слова:** тренінгові технології, міжкультурна комунікація, магістри, вищі педагогічні навчальні заклади, іноземні мови.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Вимоги часу й розпочата радикальна реформа системи освіти в Україні, відмова від авторитарного стилю навчання на користь особистісно орієнтованого підходу, на застосування методів та технологій, які сприяють розвитку творчих здібностей особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу й спілкування, актуалізують проблему пошуку ефективних підходів до вивчення різних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Однією з таких технологій, що суттєво збагачує навчальний процес у сучасному вищому навчальному закладі, є тренінг, використання якого змінює традиційний підхід до навчання студентів.

Поняття „тренінг” (training) має англійське походження і дослівно перекладається як „тренування” [1]. У найбільш широкому розумінні тренінг – одна з основних форм навчальних технологій, що являє собою систему алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів вирішення типових завдань у ході навчання. Тренінг – це організована форма навчально-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і

знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій [2, с.456].

Тренінгові технології як важливі складові інтерактивного навчання розглядаються дослідниками в контексті діяльнісного навчання і опираються на основні принципи ігрового моделювання (ефекту, вправи, підготовленості, асоціацій, спілкування, досягання очікуваних результатів тощо). Вони є збалансованими за рахунок поєднання традиційних та інтерактивних імітаційних методів навчання.

На думку І. Вачкова [3], тренінги – це набуття цінного досвіду в дії разом з ведучим та іншими учасниками групи. Проведення тренінгу передбачає, з одного боку, зовнішню роботу викладача (керівника тренінгу) з групою студентів, з іншого – роботу самих студентів, тобто їх активну взаємодію, спрямовану на відпрацювання певних умінь і навичок.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є загальна характеристика основних аспектів тренінгових технологій, аналіз моделі тренінгової технології навчання міжкультурної комунікації магістрів у педагогічних ВНЗ засобами іноземних мов та визначення форм і методів її реалізації.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* В сучасній психолого-педагогічній літературі розглядаються тренінги, які спрямовані на формування різних компетенцій в умовах взаємодії. Зокрема, проблему застосування тренінгових технологій у формуванні комунікативної компетенції в системі підвищення кваліфікації досліджували такі вчені: Ю. Жуков, М. Кларін, А. Панфілова, Б. Паригін, Т. Солтицька та ін. Питання конкретних ситуацій професійного вдосконалення з метою „переведення” теорії в інструмент практичної діяльності вивчали О. Богословська, В. Большаков, І. Вачков, Л. Мігіна, Л. Петровська та ін. Порівняльний аналіз досліджень тренінгу вченими дозволив виявити, що тренінг як інтерактивна технологія навчання є найбільш результативним у процесі засвоєння навчального матеріалу з різних дисциплін, у зв'язку з тим, що необхідні знання і уміння студенти набувають безпосередньо через практичний досвід взаємодії.

Тренінгові технології активно використовуються у процесі навчання міжкультурної комунікації магістрів у педагогічних ВНЗ на заняттях з дисципліни „Іноземна мова професійного спілкування”.

Тренінг як педагогічна технологія, яка здійснює навчання міжкультурної комунікації магістрів на заняттях з іноземної мови, вимагає збалансованої реалізації традиційних та інтерактивних форм і методів навчання. Основним принципом їх використання в тренінгу є активність учасників, яка опирається переважно на групову роботу. Так, в якості основних форм і методів групової роботи в запропонованій тренінговій технології виступають:

- фрагменти традиційних методів навчання (основна мета – повідомлення магістрам необхідної соціокультурної інформації);
- групові дискусії (спрямовані на розвиток особистісних якостей, формування мотивації до міжкультурного спілкування);
- ігрові методи (розвиток у магістрів умінь здійснювати міжкультурну комунікацію);
- методи розвитку соціальної перцепції (в процесі навчання міжкультурної комунікації та формування полікультурної компетенції здійснюється розвиток перцептивних та інтерактивних комунікативних умінь магістрів);
- психогімнастичні методи (в підготовці до міжкультурної комунікації спрямовані на зміну конкретних вербальних та невербальних умінь магістрів, набуття навичок використання комунікативних технік, а також розвиток особистісних якостей).

Групові дискусії в тренінгу з підготовки до міжкультурної комунікації – це спільне обговорення якогось спірного питання, що дає змогу виявити (можливо, змінити) думку, позицію і установку учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. В тренінгу групова дискусія може бути використана як з метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних сторін (це уточнює взаємні позиції, що зменшує опір сприйняттю нової інформації від викладача та інших членів групи), так і в якості способу групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань (це сприяє згуртованості групи, вихованню толерантності й одночасно полегшує саморозкриття магістрів) [3].

Крім згаданих цілей є ще цілий ряд інших, проміжних, наприклад, актуалізація і вирішення прихованих конфліктів і ліквідація емоційного упередження в оцінці позиції партнера шляхом відкритих висловлювань чи представлення можливості магістрам виявити свою компетентність.

Класифікувати форми групової дискусії, які використовуються в тренінгу, можна за різними критеріями. Так, розрізняють структуровані дискусії, в яких задається тема для обговорення, а іноді чітко регламентується порядок проведення дискусії (форми, організовані за принципом „мозкового штурму”), і неструктуровані дискусії, в яких викладач пасивний, теми обираються самими магістрами, тривалість дискусії формально не обмежується [4].

Іноді виділяють форми дискусій, опираючись на характер матеріалу, який обговорюється. Так, Н.В.Семиліт [3] пропонує розглядати:

- тематичні дискусії, в яких обговорюються важливі для всіх студентів групи проблеми;

- біографічні дискусії, орієнтовані на минулий досвід;
- інтеракційні дискусії, матеріалом яких є структура і зміст взаємовідносин між учасниками групи.

Дискусійні методи застосовуються під час обговорення різноманітних ситуацій з практики життя магістрів, під час аналізу складних ситуацій міжкультурної взаємодії тощо. В деяких напрямках тренінгів групова дискусія є основним, іноді єдиним методом групової роботи.

Застосування ігрових методів в тренінгу, на думку багатьох дослідників, надзвичайно продуктивне [1; 3; 5]. На першій стадії групової роботи ігри корисні як спосіб подолання скутості та напруження студентів, як умова зняття „психологічного захисту”. Часто ігри стають інструментом діагностики та самодіагностики, що дозволяє легко виявити наявність неефективних стратегій в спілкуванні; гра сприяє прискоренню процесу навчання, закріпленню нових поведінкових навиків, набуттю різних способів оптимальної взаємодії з іншими людьми, тренуванню та засвоєнню вербальних та невербальних комунікативних умінь. Гра є надзвичайно ефективним методом в створенні умов для саморозкриття, виявлення творчого потенціалу людини. Ігрові методи включають ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні, ділові ігри.

Наступний блок включає методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції (від лат. *perception* – сприйняття). Учасники групи розвивають уміння сприймати, розуміти й оцінювати себе, свою групу, інших людей. У ході тренінгових занять за допомогою спеціально розроблених вправ магістри отримують вербальну та невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, наскільки точно їх власне самосприйняття, розвивають сприйнятливості до „мови тіла” („*body language*”). Вони набувають умінь глибокої рефлексії, смислової та оціночної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Психогімнастичні методи – це вправи і техніки, основані на принципі єдності і тісного взаємозв'язку та взаємовпливу тіла і психіки людини. Цей метод є ефективним засобом оптимізації процесів сприйняття особистості, оскільки стимулює розвиток емоціональної „мови тіла” (здатності до вираження власних емоцій і почуттів з допомогою невербальної поведінки).

Зворотний зв'язок є одним з обов'язкових компонентів тренінгової технології, який включає різноманітні задачі, а саме: виявлення рівня розуміння отриманої інформації, визначення власних ресурсів у магістрів для здійснення конструктивної міжкультурної комунікації, співвіднесення ігрової діяльності з професійною тощо [4].

Досягнення цілей тренінгу здійснюється через свідомість, апробацію і тренування прийомів засвоєння соціокультурного матеріалу магістрами на заняттях з дисципліни „Іноземна мова професійного спілкування”, у межах якої відбувається оволодіння полікультурними знаннями, опанування полікультурною лексикою і термінологією, формування навичок міжкультурного спілкування, закріплення знань, умінь, навичок та ідей як основних компонентів полікультурної компетенції.

Розглянемо модель проведення тренінгу з магістрами на занятті з дисципліни „Іноземна мова професійного спілкування”. Структура тренінгу являє собою триступеневу модель: „Актуалізація”, „Усвідомлення змісту”, „Рефлексія”.

#### *Перша стадія „Актуалізація”*

1. Викладач (керівник тренінгу) звертається до магістрів (учасників) як до партнерів з обговорюваного питання, акцентуючи увагу на тому, що саме вони будуть обговорювати та що від них очікується. Наприклад, темою для обговорення є: „Етнокультурні стереотипи та їх вплив (позитивний/негативний) на міжкультурну комунікацію” („*Ethnocultural stereotypes and their influence (positive/negative) on intercultural communication*”).

2. Викладач організовує „мозковий штурм” в індивідуальному режимі (чітко визначає зміст і умови роботи). Кожний магістр має самостійно сформулювати визначення поняття „етнокультурні стереотипи”, виявити головні характеристики та скласти список їх позитивних та негативних впливів на міжкультурну комунікацію. Магістри записують свої варіанти відповідей на окремих аркушах паперу. В результаті цієї дії вони встановлюють рівень власного знання про це поняття, а також рівень володіння необхідною іншомовною лексикою. По завершенню індивідуального „мозкового штурму” викладач збирає аркуші. В даному випадку одержана інформація надає викладачеві змогу з'ясувати і оцінити рівень розуміння кожним магістром досліджуваного явища та побачити об'єктивну картину щодо володіння ними полікультурною термінологією та необхідним іншомовним лексичним запасом, а також готовності до сприйняття ними нового змісту, до інтелектуальної діяльності.

3. Організовується „мозковий штурм” в парах. Магістри записують спільний варіант визначення і те, що вони знають і думають про досліджуване явище. Далі відбувається обговорення та обмін думками в парах, внаслідок чого формується новий, збагачений варіант визначення. Він записується на іншому аркуші паперу. Парний „мозковий штурм” теж завершується тим, що викладач збирає аркуші паперу з новим варіантом визначення. Важливо звернути увагу на те, що спільна пошукова діяльність організовується лише після того, як кожний учасник усвідомив своє особисте бачення даної проблеми.

4. Завершує стадію актуалізації „мозковий штурм” у групах, де відбувається обмін думками. На цій стадії формується колективне визначення досліджуваного поняття.

5. Узагальнення результатів трьох етапів „мозкового штурму”. Викладач пропонує кожній групі поділитися набутим колективним знанням щодо досліджуваної проблеми. Представники від кожної групи по черзі виходять до дошки і зачитують уголос відповідний текст. Решта учасників слухають, при цьому обговорення і критика представленого варіанту не допускається. На даному етапі необхідно дотримуватися принципу „Не оцінювати, а цінувати думку кожного магістра”.

*Друга стадія „Усвідомлення змісту проблеми”*

На цій стадії магістри знайомляться з новою інформацією, читаючи тематичний текст полікультурного спрямування іноземною мовою. У процесі читання вони опрацьовують новий лексичний матеріал, класифікують інформацію на нову і вже знайому; аналізують матеріал; ставлять різні позначки у місцях, де думка автора співпадає або не співпадає з їхньою позицією, переконаннями; роблять нотатки якщо представлена інформація змушує змінити попереднє переконання. Ця стратегія носить назву „інтерактивна система нотаток для ефективного читання та мислення” [5]. Використання цієї стратегії дає змогу магістрам під час першого ознайомлення з новим текстом глибоко його усвідомити, оскільки вони класифікують інформацію за допомогою нескладної, але продуктивної системи позначок. Упродовж цього етапу викладач справляє якнайменший вплив на магістрів, робота виконується в індивідуальному режимі.

*Третя стадія „Рефлексія”*

1. На цьому етапі продовжується робота з текстом, але не в режимі читання, а в режимі мовлення, висловлювання своєї позиції з використанням нової лексики полікультурного спрямування. Швидка зміна форм діяльності (індивідуальна, парна, групова) попереджує появу втоми і втрату зацікавленості роботою. Завдання викладача – забезпечити продуктивне спілкування всіх магістрів, пояснити кожному зміст спільної роботи, але не нав'язувати своєї точки зору, не втручатися в процес обговорення.

2. Проведення дискусії з приводу суперечливих точок зору. Робота проводиться фронтально для всієї аудиторії. В умовах відкритого діалогу магістри вивіряють власні ідеї та вплітають їх до тканини інших думок. Викладач організовує активний обмін думками; запрошує магістрів поміркувати про їхній безпосередній досвід роботи над текстом, про те, які думки найбільше вплинули на їхню свідомість. Магістрам доцільно поставити такі запитання: Як одержана інформація відповідає тому, що ви вже знаєте? Що необхідно зробити, щоб подолати негативний вплив етнокультурних стереотипів? Як проголошені ідеї впливають на ваші погляди? Яка ідея чи концепція, що обговорювалася сьогодні, була найважливішою? Які запитання з'явилися у вас зараз?

*Висновки...* Таким чином, тренінг дає змогу магістрам подолати „мовний бар'єр”, оволодіти новими полікультурними знаннями та уміннями, експериментувати з різними стилями міжкультурних відносин, ідентифікувати себе з іншими людьми, зіграти роль людини іншої національності для кращого розуміння її і себе та для знайомства з новими ефективними моделями поведінки, а відтак – вільно застосовувати отримані знання та навички у реальних ситуаціях міжкультурного спілкування.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Митина Л. И. Эмоциональная гибкость учителя / Л. И. Митина, Е. С. Асмекович. – М.: Флинта, 2001. – 192 с.
2. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Минск : Современный литератор, 2009. – 976 с.
3. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М.: Ось-80, 2000. – 224 с.
4. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетенции в общении: практ. пособ. / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растягников. – Киров : Эниом; М.: Изд-во МГУ, 1991. – 96 с.
5. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр „Педагогический поиск”, 2000. – 336 с.

*Аннотація*

*И.В.Суслина, Л.И.Воротняк*

***Тренинговые технологии как важная составная обучения межкультурной коммуникации магистров в высших педагогических учебных заведениях посредством иностранных языков***

*В статье рассмотрены основные аспекты тренинговых технологий. Проанализирована модель тренинговой технологии обучения межкультурной коммуникации магистров в высших педагогических учебных заведениях посредством иностранных языков.*

**Ключевые слова:** *тренинговые технологии, межкультурная коммуникация, магистры, высшие педагогические учебные заведения, иностранные языки.*

**Summary**

***I.V.Suslina, L.I.Vorotniak***

***Training Technologies as Important Component of Teaching Masters' Intercultural Communication at Pedagogical Higher Educational Establishments by Means of Foreign Languages***

*The article deals with the main aspects of training technologies. The model of the training technology of teaching masters' intercultural communication at Pedagogical Higher Educational Establishments by means of foreign languages is analysed.*

**Key words:** *training technologies, intercultural communication, masters, Pedagogical Higher Educational Establishments, foreign languages.*

Дата надходження статті:

„3” вересня 2010 р.



Г.О.ТКАЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент

Г.О.ДОРОШ,

кандидат філологічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

### Теоретичні основи збагачення мовлення школярів експресивною лексикою

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи розвитку мовлення учнів на лексичному рівні, зокрема збагачення словникового запасу експресивною лексикою.

**Ключові слова:** психолого-педагогічні умови, емоційність, експресивна лексика, лексичні вправи, словниковий запас.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Багатий словниковий запас – це основа для досягнення комунікативної мети, інформаційної виразності, експресивності, емоційності. Цілеспрямовано працюючи над збагаченням, уточненням та розширенням словника школярів, учитель не зможе досягти бажаних результатів, якщо не ознайомиться з психолого-педагогічними основами розвитку зв'язного мовлення.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми...* Праці відомих психологів та психолінгвістів Л.С.Виготського, Ж.Піаже, О.О.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, М.І.Жинкіна, А.М.Шахнаровича, Н.В.Уфимцевої, Г.С.Костюка, Г.Ф.Баєва та ін. дозволяють з'ясувати психологічні передумови збагачення мовлення емоційною лексикою. С.Л.Рубінштейн писав: „Зовнішній світ відображається в голові людини не тільки у вигляді наочних образів предметів чи думок про них, але і у вигляді того чи іншого ставлення до предметів і явищ дійсності. Ми завжди так чи інакше ставимось до того, що діє на нас, і те чи інше наше ставлення до нього визначається як особливостями самих предметів і явищ, що діють на нас, так і всім попереднім досвідом, всією своєрідністю нашої особистості [5, с.11].

У психологічній літературі підкреслюється, що мовленнєва діяльність має дві сторони: соціально-об'єктивну та індивідуально-психічну.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розглянути психолого-педагогічні основи збагачення мовлення школярів експресивною лексикою.

*Вклад основного матеріалу...* Обов'язковими компонентами мовленнєвої діяльності є реальна мова та загальна структура інформації, які мають соціальну природу. З іншого боку, мовленнєва діяльність являє собою взаємозв'язок індивідів, спрямований на встановлення мовного контакту.

Важлива роль у механізмі утворення й сприймання мовлення відводиться семантичному рівню. „Для того, щоб передати якість переживання чи зміст свідомості іншій людині, – зазначає Л.С.Виготський, – немає іншого шляху, крім віднесення переданого змісту до відомого класу, до відомої групи явищ, а це..., безумовно, вимагає узагальнення. Таким чином, вищі, притаманні людині форми психологічного спілкування можливі завдяки тому, що людина з допомогою мислення узагальнено відображає дійсність” [2, с.51].

Семантичний рівень породження мовлення передбачає осмислений вибір відповідних варіантів слів, виразів, конструкцій, актуальних для вираження інформації, конкретної думки мовця.

Важливим компонентом комунікативного процесу є слово, весь словниковий склад індивіда. Причому особливості функціонування лексем в актах спілкування пов'язані із загальними мовленнєвими вміннями комунікантів, з розумінням ними теми, ситуації, обставин спілкування.

Результатом мовленнєвої діяльності є текст. М.І.Жинкін визначає текст як спосіб передачі думки, як „систему слів”, що виникають у результаті їх відбору в процесі думки [3, с.148].

Функціональним можливостям словесних одиниць належить основна роль у формуванні семантики тексту. За допомогою лексичних засобів досягається єдність теми, її ґрунтовне висвітлення, точність у передачі інформації, виразність та образність думки.

Для мовця особливо важливе значення має вміння користуватися лексичним багатством. Добір необхідних для досягнення комунікативної мети словесних засобів у поєднанні з відповідною формою, стилем, темпом, інтонацією тощо становить необхідну умову процесу спілкування.

Чітка інформаційна виразність, експресивність, емоційність, образність висловлювання досягаються передусім за рахунок використання словесного багатства мови.

Ж.Піаже, досліджуючи егоцентричність дитячого мовлення до 7 років, констатував: „...крім слів, якими дитина ритмізує свою власну діяльність, вона, без сумніву, зберігає велику кількість невисловлених думок. А ці думки тому і не висловлюються, що дитина не має для цього засобів; засоби ці розвиваються лише під впливом необхідності спілкування з іншими [5, с.374].

Л.С.Виготський підкреслює, що дитина, засвоюючи значення багатьох слів і збагачуючи словниковий запас шляхом наслідування, не може, однак, засвоїти при цьому сам спосіб мислення

дорослих. Вона не може відокремити слово з його лексичним значенням від самого предмета, позначеного цим словом [2, с.132].

Тому, збагачуючи мовлення школярів, необхідно домагатися, щоб учні усвідомлювали об'єктивно існуючу відмінність між навколишньою дійсністю, об'єктами, які її оточують і наповнюють, їх якостями, залежностями, що існують між ними, та словами, які позначають елементи цієї дійсності.

Досліджуючи проблему розвитку зв'язного мовлення, М.І.Жинкін встановив, що під час складання усної розповіді виникають труднощі тому, що активний словник учнів бідний, слабо розвинута оперативна пам'ять, функція якої полягає в тому, щоб під час усного складання речень утримувати в пам'яті сказані слова і попереджати ті, які треба вимовити [9, с.32].

Саме тому в учнівських творчих роботах багато повторів і неправильно вжитих слів.

Вчений підкреслював, що для розвитку умінь використовувати мовні засоби у різних умовах спілкування необхідне не тільки запам'ятовування схем, моделей слів, словосполучень, речень, а й розуміння закономірностей їх функціонування.

Тому так важливо опрацьовувати мовні явища у контексті мовлення, вести спостереження, як взаємодіють мовні одиниці у процесі комунікації, яка їх роль у вираженні думки.

М.І.Жинкін, проаналізувавши лексику творів учнів 5-7-их класів встановив, що, виражаючи своє ставлення до предмета, який описується, чи використовуючи слова для вираження своїх емоцій, учні користуються дуже малою кількістю слів. Так, в 5-ому класі на 1423 слова в творі „Прогулянка до лісу” використали тільки 27 емоційно забарвлених слів і один фразеологічний зворот, тобто 1,9% від усіх слів [3, с.205].

Надаючи великого значення виховній силі емоційних слів, М.І.Жинкін писав: „Давно відомо, що за певних умов словесний вплив на людину може викликати в неї таку сильну емоційну реакцію, що слід її залишитися на довго, а деколи і на все життя” [5, с.315].

„Засобами слова учитель не тільки повідомляє знання, але й спонукає своїх вихованців до певних вчинків, ставить до них певні вимоги, добивається дисципліни, дає поради, здійснює моральну підтримку, висловлює співчуття, хвалить...” [5, с.316].

І в результаті такого впливу на учня у його мовленні „...відчутні не тільки результати виконаної розумової роботи, а й вольові і емоційні якості учня. В ньому можна помітити впевненість учня в собі чи байдуже ставлення до того, про що він говорить, вміння володіти собою, витримку чи повну розгубленість [5, с.315].

Розглядаючи питання мовленнєвої діяльності, О.О.Леонтьєв звертає увагу на те, що „все, що ми говоримо в буденному житті, ми говоримо для чогось (мотив) і чомусь (мета). І якщо ми хочемо, щоб учень продукував в умовах навчального процесу те чи інше висловлювання, необхідно створити йому такі зовнішні і внутрішні обставини, в яких він буде змушений вживати бажане для нас (за змістом) мовленнєве висловлювання” [9, с.29].

Тому насамперед слід активізувати необхідну лексику, а потім виконувати спеціальні і мовленнєві вправи. О.Н.Хоршковська пропонує організувати такі цілеспрямовані вправи, які забезпечили б стимул для мовлення: створення відповідних ситуацій, що спонукають висловитись, участь у грі, відповіді на запитання з уживанням заданих учителем слів та ін. [9, с.18].

В.О.Сухомлинський підкреслював, що дитина не повинна вирости з кригою в серці, і тому краса, мистецтво, спілкування бачилися йому тією доріжкою, яка мала привести до дитячого серця [6, с.52].

У статті „Слово про слово” Василь Олександрович дає слушну пораду педагогам: „...якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відчуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник у дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу” [6, с.167].

Про тих учителів, які не володіють словом, він писав: „Найбільша біда окремих учителів – бідність словника, невміння знайти у багатющій скарбниці рідної мови необхідне слово, щоб точно висловити думку.

Серйозним недоліком є невміння відчувати поетичну грань слова, невміння розкрити перед учнями його красу” [7, с.17-19].

Психологи-методисти широко використовують термін „словесний інстинкт”, „мовне чуття”. Чуття мови – це вміння користуватись мовними засобами у відповідності з мовною ситуацією без звернення до знань про мову. Щоб досягти бажаних результатів, на думку А.М.Богуш [1, с.27], чуття мови слід розвивати вже в дошкільному віці, тому що це найперша умова високого ступеня розвитку мовлення.

До навколишньої дійсності і до самих себе ми завжди виявляємо своє ставлення з допомогою емоційно забарвленої лексики. Щось нас радує, щось засмучує чи викликає незадоволення, щось дратує, а інше – викликає насолоду. Але на емоційний стан дитини впливає в значній мірі і спілкування з учителем, його ставлення до неї.

Психоаналітична педагогіка вбачає необхідність у розумінні кожної людини, у створенні досвіду „коригуючого піклування”. Учитель, на думку психоаналітиків, має звернутися до сфери почуттів, переживань дитини.

Недостатність емоційного тепла в дитячому віці призводить до порушення розвитку особистості [10, с.5].

Розв'язанню цієї проблеми з допомогою слова присвятили свої статті Т.Шевчук „Виховання емоційної культури молодших школярів”, Г.Ткаченко „Слово навчає, слово виховує” [10; 7].

В емоційному досвіді учителя закладений великий потенціал виховання почуттів учнів. Його дієвість забезпечується здатністю школярів до співпереживання.

Проте К.Д. Ушинський вказував учителю і на те, що дитина здатна наслідувати, закликав відчувати почуття інших і пам'ятати про вплив його настрою на настрої і почуття учнів [8, с.221].

Емоційно-мовленнєвий вплив учителя на учнів є невід'ємною частиною його діяльності.

Також учителю варто вміти „читати” емоційний стан дитини.

У процесі спілкування з учнями педагог повинен вміти „переключити” їх словом у випадку необхідності на інші стани.

У формуванні емоційно-почуттєвої сфери учнів важливе місце займає стиль взаємостосунків учителя з учнями і словесне їх оформлення [7, с.54].

Отже, учитель має демонструвати словом і поведінкою своє доброзичливе ставлення до дитини, організовувати ситуації, де вона могла б виявити себе з позитивного боку. Необхідно також виховувати змістовий бік емоцій: не боятися труднощів, радіти успіхам і радощам навколишніх, співпереживати, засуджувати негативні вчинки, каятися з приводу власних помилок.

Все це можливо здійснити за умови, коли педагог знає вікові та індивідуальні особливості учнів, особливості сформованості на даному етапі емоційно-почуттєвої сфери.

Оскільки успішність учнів є першочерговою турботою учителя, то він завжди повинен пам'ятати, що від емоційного стану дитини в значній мірі залежить сприймання виучуваного матеріалу.

Проблема відбору словникового матеріалу для засвоєння в школі є однією з центральних у сучасній лінгводидактиці. Вирішення її багато дослідників вбачають у зведенні словникового запасу до певного обсягу, який підлягає засвоєнню.

Спільною у працях учених є думка про те, що словниковий мінімум постає передусім, як методичний прийом раціональної організації навчального процесу.

Саме тому на уроках української мови і читання слід приділяти належну увагу роботі над словом як основній одиниці мовлення.

Робота над вивченням лексики в початковій школі спрямована на збагачення, уточнення і активізацію активного словника учнів, на розвиток зв'язного мовлення. Уточнення словника учнів передбачає також засвоєння емоційно забарвлених слів шляхом спостереження за їх роллю у реченні і введенням у контекст.

Лінгводидактичною основою організації роботи над формуванням словникового запасу учнів є лексикологія. У початкових класах учні практично ознайомлюються з прямим і переносним значенням слова, багатозначністю, синонімією й омонімією.

Вони вчаться використовувати різні лексеми в усному і писемному мовленні, спостерігають за їх уживанням в художніх текстах.

*Висновки...* Основним джерелом збагачення словника учнів повинна стати цілеспрямована робота учителя, яка, крім текстів підручника, передбачає роботу над дібраними високохудожніми творами для дітей, а також спеціально розроблені самим учителем лексичні вправи. Під час виконання таких вправ з лексики учитель повинен звертати увагу дітей на яскравість, образність мови, вчити школярів вибирати потрібне слово для власного висловлювання.

У роботі над розширенням і уточненням словника учнів сучасна методика визначає такі напрямки: лексичний аналіз мови художнього твору; з'ясування значення слів; виконання завдань на добір слів з певним значенням: дібрати потрібні за змістом речення іменники чи прикметники із синонімічного ряду, дібрати прикметники для опису предметів, характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, товариша тощо; введення поданих слів у речення чи тексти.

Так в учнів поступово виховується увага до значення слів і виразів, що є важливою передумовою успішної роботи над збагаченням і активізацією словника учнів, а через інтерес до лексики виховується в учнів інтерес до мови в цілому.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / [Богущ А. М., Орланова Н. П., Зеленко Н. І., Лихолетова В. К.]. – К. : Вища школа, 1992. – 408 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов / Н. И.Жинкин // Известия АПН РСФСР. – М., 1956. – Вып. 78. – С. 141–250.

4. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / Леонтьев А. А. – М. : Наука, 1965. – 245 с.
5. Психологія : [підруч. для пед. вузів] / за ред. Г. С. Костюка. – [вид. 3-є, доповн.]. – К. : Рад. школа, 1968. – 568 с.
6. Сухомлинський В. О. Павлівська школа. Вибр. твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 670 с.
7. Ткаченко Г. К. В. О. Сухомлинський про виховання любові до рідного слова / Г. К. Ткаченко // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 4. – С. 17–19.
8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1963. – Т. 2. – 356 с.
9. Хорошковська О. Н. Розвиток мовлення молодших школярів : [посіб. для учителів] / О. Н. Хорошковська. – К. : Рад. школа, 1985. – 96 с.
10. Шевчук Т. Виховання емоційної культури молодших школярів / Т. Шевчук // Початкова школа. – 1999. – № 3. – С. 5–6.

**Анотація**

**Г.А.Ткачук, Г.А.Дорош**

***Теоретические основы обогащения речи учащихся экспрессивной лексикой***

*В статье рассматриваются теоретические основы развития речи учащихся на лексическом уровне, в частности обогащение словарного запаса экспрессивной лексикой.*

**Ключевые слова:** *психолого-педагогические основы, эмоциональность, экспрессивная лексика, словарный запас, лексические упражнения.*

**Summary**

**G.O.Tkachuk, G.O.Dorosh**

***Theoretical Basis of Enlargement of the Speech of Pupils with Expressive Vocabulary***

*The article deals with psychological and pedagogical principles of pupils' speech development on the lexical level, particularly enlargement of the vocabulary with expressive vocabulary.*

**Key words:** *psychological and pedagogical bases, emotionality, expressive vocabulary, vocabulary, lexical exercises.*

Дата надходження статті:

„11” червня 2010 р.

УДК 37.036:78.06(045)

**С.І.ЧОРНЕНЬКА,**  
*аспірантка*  
*(м.Хмельницький)*

**Основні аспекти художньо-естетичного виховання учнів на уроках музики**

*У статті розглянуто основні моменти художньо-естетичного виховання учнів на уроках музики. Показано фактори, які впливають на формування особистості дитини, її всебічний розвиток. Висвітлено різноманітні види діяльності учнів, які розвивають музичні та творчі здібності.*

**Ключові слова:** *художньо-естетичне виховання учнів, урок музики, творчі здібності.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня.

Сьогодні особливо гостро постає проблема виховання художньо-естетичної культури особистості. В останні роки спостерігається акцентування уваги на питанні теорії і практики художньо-естетичного виховання як важливого засобу формування ставлення до дійсності, засобу морального і розумового виховання, тобто як засобу формування всебічно розвинутої, духовно багатой особистості.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* В 60–80 роках ХХ століття філософами, естетиками, педагогами, психологами, мистецтвознавцями активно розроблялись загальні питання теорії художньо-естетичного виховання (Б. Теплов, І. Зязюн, Д. Джола, А. Щербо, В. Шацька), питання естетичного виховання засобами дійсності і різних видів мистецтва (Д.Кабалевський, Б. Неменський, В. Сухомлинський, О. Рудницька), питання специфіки естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях (А. Верем'єв, К. Гавриловець, М. Верб.). Ці напрацювання є основою і сьогодишніх концепцій художньо-естетичного виховання.

Проблема розвитку педагогічної культури вчителя привертала й продовжує привертати увагу багатьох педагогів (В.І.Бондар, О.О.Вербицький, І.А.Зязюн, І.Ф.Кривонос, А.С.Макаренко, О.Г.Мороз, В.О.Сухомлинський, О.В.Сухомлинська, В.О.Сластьонін, Н.М.Тарасевич, М.Д.Ярмаченко та ін.). Вчені підкреслюють, що професійна культура вчителя не виникає сама собою, вона формується й розвивається у спеціально організованій навчально-педагогічній діяльності.

У педагогічній літературі питання формування музичної культури вчителя, а також його художніх і музично-естетичних потреб, здатності до оцінної діяльності, висвітлено в працях Е.Б.Абдулліна, Ю.Б.Алієва, Л.Г.Арчажнікової, Б.А.Бриліна, М.М.Букача, В.Г.Бутенка, В.І.Дряпкі, Д.Б.Кабалевського,

Л.Г.Коваль, О.М.Олексюк, Г.М.Падалки, Л.О.Рапацької, А.М.Растригіної, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, Л.О.Хлебнікової, А.Б.Щербо, О.П.Шолокової та інших.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розкриття основних аспектів художньо-естетичного виховання учнів на уроках музики.

*Вклад основного матеріалу...* Розвивати особистість та естетичну культуру, – відзначають багато письменників, педагогів, діячів культури (Д. Б. Кабалевський, А. С. Макаренко, Б. М. Неменський, В. А. Сухомлинський, К. Д. Ушинський), – особливо важливо в найбільш придатному для цього дошкільному і молодшому шкільному віці. Відчуття краси природи, оточуючих людей, речей створює в дитини особливі емоційні психічні стани, викликає безпосередній інтерес до життя, загострює допитливість, розвиває мислення, пам'ять, волю та інші психічні процеси.

Метою художньо-естетичного виховання є наявність високого рівня художньо-естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності.

Під художньо-естетичною культурою людини розуміємо ціннісно-стрижневу, базову якість особистості, яка дозволяє спілкуватися з прекрасним і брати активну участь в його творенні. Сутність художньо-естетичної культури людини полягає у здатності до естетичного сприйняття, переживання, усвідомлення і творчості.

Аналіз теорії і практики естетичного виховання показує, що у становленні художньо-естетичної культури людини основну роль виконує взаємодія трьох факторів: творчий фонд особистості, вплив соціокультурного середовища, цілеспрямована педагогічна корекція та стимуляція.

Розвиток загальних художньо-естетичних здібностей відбувається, звичайно, через вирішення часткових завдань, а саме: через розвиток художньо-естетичного ставлення до природи, поведінки, мистецтва, узагальнення того спільного в здібностях і навичках, що виникає при вирішенні цих завдань.

Сьогодні суспільство потребує виховання людини, здатної до творчої самореалізації та духовного самовдосконалення. Доктор філософських наук, естетик Є.М.Торшилова показує, що „пріоритет загальнолюдських цінностей пов'язаний із таким більш широким і більш універсальним, ніж ідеологія, розумінням людини і єдності людського роду, яке рівною мірою базується на біологічній, психофізіологічній і культурній єдності. В умовах естетичного розвитку й естетичного виховання, на відміну від інших форм виховання, задіяні всі ці рівні розвитку людини як представника роду” [1, с.162].

Людина майбутнього повинна бути творцем, особистістю з розвиненим почуттям краси й активним творчим началом.

Навчити бачити прекрасне навколо себе, в оточуючій дійсності покликана система художньо-естетичного виховання. У будь-якої системи є стрижень, основа, на яку вона спирається. Такою основою в системі художньо-естетичного виховання ми можемо вважати мистецтво: музику, архітектуру, скульптуру, живопис, танець, кіно, театр та інші види художньої творчості.

Кожен вид мистецтва специфічно впливає на розвиток внутрішнього світу людини. Музика в системі мистецтв займає особливе місце завдяки її безпосередньому комплексному впливу на людину. Спеціальні дослідження показали, що музика впливає і на психіку, і на фізіологію людини, вона може заспокоювати і збуджувати, викликати різноманітні емоції. В зв'язку з цим в системі художньо-естетичного виховання все більше утверджується теза про важливість музичного виховання особистості, його значення для розвитку загальних психічних якостей (мислення, уваги, пам'яті, волі), для виховання емоційної чутливості, душевної чуйності, морально-естетичних ідеалів особистості. М. Каган, проаналізувавши цілісність розвитку художньої культури, зазначає: „Музыка будет играть все большую роль как в художественной культуре, так и за ее пределами, ибо дальнейшее возрастание роли в человеческой жизни науки, абстрактного мышления, познания законов бытия будет порождать все более острую потребность в уравновешивании этого направления человеческого развития активизацией его эмоциональной сферы, его духовных чувств, его способности не только мыслить, но и переживать...” [2, с.66].

В художньо-естетичному розвитку дітей центральною є здатність до сприйняття мистецького твору й самостійного створення виразного образу, що відзначається оригінальністю, варіативністю, гнучкістю, рухливістю... Ці показники стосуються як кінцевого продукту, так і характеру процесу діяльності, з урахуванням індивідуальних особливостей і вікових можливостей дітей.

Музика як один із видів мистецтва узагальнює багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу і є унікальним засобом творчого розвитку особистості. „Вона є мистецтвом, яке має найбільшу силу емоційного впливу на людину... Ніяке інше мистецтво не втручається з такою власною силою в емоційний світ людини, як це робить музика” [3, с.9].

Специфіка діяльності учителя музики, за Л.Г.Арчажніковою, полягає у тому, що вона вирішує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва [3]. Музично-педагогічна діяльність поєднує в собі музикознавчу, виконавську, хормейстерську, дослідницьку роботи.

Д.Б.Кабалевський не випадково із всіх умінь, які повинні бути у вчителя музики, виділив володіння інструментом. Професія учителя музики включає багато видів діяльності, пов'язаних з грою на

інструменті (баян, акордеон, фортепіано та ін.). Наприклад, на уроці музики вчитель повинен уміти: ілюструвати окремі епізоди творів, що вивчаються, з метою їх поглибленого пізнання та осмисленого сприйняття учнями; змінювати в творі окремі засоби музичної виразності, щоб активізувати слухову уяву учнів, пожвавити їхню художню фантазію; виконувати весь твір на високому художньому й доступному для дітей рівні; акомпанувати собі й учням під час показу і розучування нової пісні; акомпанувати окремим учням, пристосовуючись до їхнього діапазону тощо [3, с.66].

Урок музики як урок мистецтва вимагає від майбутнього учителя перш за все знань, і їх повинно бути завжди більше, ніж це необхідно для конкретного випадку. Як справедливо зазначає Г.М.Ципін, „загальний, а тим більше професійний інтелект повинен бути багатшим, ерудиція ширшою, запас знань повнішим і вагомішим, ніж цього вимагають обставини. Тільки тоді досягається максимальний ефект” [4]. Спілкування дитини з музикою стимулює процес внутрішнього самовдосконалення, що важливо не тільки для розвитку самої особистості, а й для розбудови здорового процвітаючого суспільства. Музичне мистецтво в образно-звуковій формі відображає й узагальнює досвід емоційного ставлення до навколишньої дійсності. Тому саме в музичній діяльності дитина має можливість найкраще реалізувати притаманну їй потребу в самовираженні. Залучення учнів до різних видів музичної діяльності створює широкі можливості для виявів та розвитку їхньої творчої активності.

Комплексний підхід до уроку музики дозволяє вирішити цілу низку завдань: освітніх (введення нового поняття, закріплення раніше отриманих уявлень, розширення знань); виховних (активізація почуття співпереживання, колективізму, любові до народної та класичної музики); розвиваючих (розвиток відчуття музичної форми, уявлення про її зв'язок з ідеєю твору; удосконалення навичок співу при виконанні пісень із супроводом і без супроводу, розвиток відчуття ритму у грі на елементарних музичних інструментах та рухах; активізація емоційного відгуку на музику та творчих здібностей) [5, с.55].

Музично-педагогічна робота здійснюється у двох напрямках: від зовнішнього світу вже створених творів мистецтва – до естетичного переживання (сприйняття та естетичне засвоєння музики) та від внутрішнього світу переживань – до його виявлення в мистецтві (творче відтворення або самостійна нова творчість). Слід пам'ятати, що обидва напрямки йдуть одним і тим самим шляхом від початку до кінця і тому повинні якомога тісніше пов'язуватись внутрішніми зв'язками та відбуватись одночасно й паралельно [5, с.220].

Враховуючи недовготривалість зосередженої уваги дошкільників, слід своєчасно чергувати види їхньої діяльності, щоб не втрачався інтерес, захопленість, не знижувалась їхня творча активність. Тобто, структура уроку має бути гнучкою та варіативною, а різноманітні його елементи переплетені та тісно пов'язані між собою. Використання різноманітних творчих методів (порівняння творів, їх фрагментів, проблемно-пошукові, ігрові ситуації тощо) дозволяє активізувати творчі можливості дітей. Застосування рухів під музику, творчих імпровізацій, впровадження оркестру дитячих музичних інструментів, прослуховування радіо- і телепередач, магнітофонних записів робить музичні заняття особливо привабливими для дітей. Гра на музичних інструментах допомагає виробити відчуття ритму, розширює темброві уявлення дітей. Під час гри на різноманітних інструментах дитина засвоює ритмічні закономірності, елементарну динаміку, перший ігровий рух, набуває навик спільної гри в ансамблі.

Важко розвивати естетичні ідеали, художній смак, коли особистість вже сформована. Художньо-естетичний розвиток особистості починається з раннього дитинства. Щоб доросла людина стала духовно багатого, потрібно звернути особливу увагу на художньо-естетичне виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Н.Міропольська, С.Ничкало відзначають, що „початкові класи – сензитивний період для виховання дитини, культури її поведінки, розвитку чуття краси. Саме в цей час інтенсивно формується сенсорна сфера особистості дитини, збагачується її чуттєвий досвід” [8, с.15]. Саме в цьому віці здійснюється найбільш інтенсивне формування ставлень до світу, які поступово перетворюються в якості особистості.

Формування художньо-естетичних ідеалів у дітей, як частини їх світогляду, складний і довготривалий процес. Це відзначають всі педагоги та психологи, згадані попередньо. Особливо акцентує на цьому увагу В. Сухомлинський: „Емоційне й естетичне виховання починається з розвитку культури відчуттів і сприймань. Як для виховання трудової майстерності необхідні тривалі вправи руки, що розвивають розум, інтелектуальні здібності, так виховання духовної, моральної, емоційної, естетичної культури потребує тривалих вправ органів чуттів, насамперед зору й слуху... Чим тонші відчуття й сприймання, чим більше бачить і чує людина в навколишньому світі відтінків, тонів і напівтонів, тим глибше виражається особиста емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширший емоційний діапазон, який характеризує духовну культуру людини” [7, с.502].

*Висновки...* Чим активніша та різноманітніша діяльність учнів на уроці музики, тим успішніше відбувається розвиток їхніх музичних та творчих здібностей, формування інтересів, смаків, потреб. Залучаючи дітей до багатого досвіду людства, накопиченого в мистецтві, можна виховати моральну, освічену, різнобічно розвинену людину.

Список використаних джерел та літератури:

1. Торшилова Е. М. Шалун, или Мир дому твоему: Программа и методика эстетического развития дошкольников / Е. М. Торшилова. – М. : ИХО РАО, 1998. – 220 с.
2. Каган М. Музыка в мире искусств / М. Каган // Советская музыка. – 1987. – № 3. – С. 66.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения : [пособие для уч-ся муз. отд-ний пед. вузов и консерваторий] / Г. М. Цыпин. – М. : Интерпракс, 1994. – 384 с.
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
6. Шацкая В. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Шацкая. – М. : Педагогика, 1975. – 168 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
8. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання : навч. посіб. / [Миропольська Н., Ничкало С., Рагозіна В. та ін.]. – Тернопіль : Богдан, 2006. – 240 с.

**Аннотація**

**С.И.Черненко**

**Основные аспекты художественно-эстетического воспитания учеников на уроках музыки**

*В статье рассмотрены основные аспекты художественно-эстетического воспитания учеников на уроках музыки. Показаны факторы, которые влияют на формирование личности ребенка, его всестороннее развитие. Рассмотрены различные виды деятельности, которые развивают музыкальные и творческие способности.*

**Ключевые слова:** художественно-эстетическое воспитание учеников, урок музыки, творческие способности.

**Summary**

**S.I.Chornen'ka**

**The Basic Aspects of Art-Aesthetic Education of Pupils at the Music Lessons**

*The basic aspects of art-aesthetic education of pupils at the music lessons are discussed in the article. The factors which influence the formation of the personality of a child, its all-around development are shown in the article. Various kinds of activity which develop musical and creative abilities are considered.*

**Key words:** art-aesthetic education of pupils, music lesson, creative abilities.

Дата надходження статті:

„9” вересня 2010 р.

УДК 371.134+37.041:81'24+811.1/.2(045)

**Л.М.ШАПОШНІКОВА,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Хмельницький)*

**Методи організації самостійної роботи студентів як шлях до самонавчання іноземних мов**

*У статті подається аналіз проблеми оптимізації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах у процесі вивчення іноземних мов, методи організації самостійної роботи та їх значення для концепції самонавчання.*

**Ключові слова:** самостійна робота студентів, самонавчання, індивідуалізація навчання, Європейська кредитно-трансферна система, методи самонавчання, мотивація, автономія навчання.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Самонавчання іноземних мов (ІМ) починає відігравати все більшу роль в освітньому процесі вищої школи. Зростання його ролі і значення викликано багатьма причинами, серед яких найважливіше місце займають глобалізація, перехід на нову освітню парадигму і розвиток теорії самонавчання.

Болонський процес і нова Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС) навчання дозволяє об'єктивно, з урахуванням рівня творчого підходу студента до планування і виконання різного роду професійних завдань, оцінити оволодіння ним програмою.

Найактуальнішою проблемою запровадження ЄКТС в українській вищих навчальних закладах і досі залишається організація самостійної роботи студентів, адже дві третини навчального часу відводиться саме на самостійну роботу. Все більшої ваги набирає питання стосовно організації, контролю цієї діяльності, методичного забезпечення, а також ролі викладача в цьому процесі. Педагоги постійно шукають ефективні види організаційно-методичної діяльності, які б сприяли досягненню мети у підготовці спеціалістів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* В останні роки самонавчання поступово стало оформлятися як самостійний науковий напрямок в галузі педагогічних і методичних досліджень. Багато аспектів проблеми безперервного здобуття знань та самонавчання вже знайшли своє відображення в роботах І. Ю. Бухалова, І. Л. Наумченко, Т. Ю. Тамбовкіної та багатьох інших дослідників. Проблему організації самостійної роботи досліджували М. С. Антонюк, І. М. Дичківська, В.А. Козаков, Н. С. Сагіна, О. Н. Чиж та ін.

Проте комплексне осмислення проблеми впливу методів організації самостійної роботи студентів на їх подальшу здатність до самонавчання у повній мірі ще не відбулося, не сформовано цілісне уявлення про концепцію самонавчання.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – дослідити проблему організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах та її зв'язок з концепцією самонавчання.

*Виклад основного матеріалу...* Система освіти більше не розглядається як така, що надає молодій людині набір кінцевих знань, умінь та навичок, за допомогою яких вона стає професіоналом. На зміну суспільству, в якому переважали матеріальні цінності, постає суспільство, де найважливішими і найнеобхіднішими є знання. Тобто основне завдання вищої освіти тепер полягає не стільки в тому, щоб дати випускникам певні знання та навички, а скільки в тому, щоб навчити їх учитися, завдяки чому вони далі, протягом усього життя, зможуть поповнювати свої знання та вдосконалювати свій досвід, аналізувати й використовувати у своїй професійній діяльності досягнення науки і техніки. Тому особливе значення набуває організація самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів іноземної мови, яка б стимулювала творчий потенціал студентів, активізувала внутрішні мотиви навчання, сприяла розвитку таких навичок, необхідних майбутньому вчителю, як навички самонавчання, прагнення до саморозвитку, здатності до рефлексії.

Дидактика вищої школи визначила поняття „самостійна робота студентів”. Воно включає в себе наявність самостійної пізнавальної діяльності, головним мотивом якої є самостійне оволодіння новим змістом; опора на наявні вміння, навички; систематичність і планованість організації самостійної роботи з урахуванням підготовленості студентів та їх психологічних особливостей; виконання під керівництвом викладача або на основі методичних розробок системи завдань (навчальних, дослідницьких), які сприяють засвоєнню різних знань, набуттю умінь, навичок, досвіду творчої діяльності та вироблення самостійності у поведінці.

Місце самостійної роботи студентів у їх професійній підготовці важко переоцінити. На думку провідних учених, на сучасному етапі найбільш суттєва проблема – це *оптимізація самостійної роботи студентів*. Оволодіння навичками самостійної роботи активізує пізнавальну діяльність майбутнього спеціаліста, полегшує пошук науково-методичної інформації, робить більш усвідомленим засвоєння навчального матеріалу. Все це позитивно впливає на формування творчої особистості педагога, на прагнення до саморозвитку, самонавчання. Доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, думці і дії, будуть насправді міцні. За даними ЮНЕСКО, у процесі викладання навчального матеріалу засвоюється 15% інформації, що сприймається на слух, і 65% – на слух і зір. Якщо ж навчальний матеріал людина опрацьовує сама, самостійно виконує завдання від його постановки до аналізу результатів, то засвоюється не менше, ніж 90% інформації [10, с.220].

Широке впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, індивідуалізація та диференціація навчання, використання передового педагогічного досвіду для вдосконалення процесу навчання вимагають від учителя не тільки знань предметної області, але й достатньої підготовленості до самонавчання. Через брак постійного контролю за позааудиторною самостійною роботою з боку викладачів у студентів виникає хибна думка, що самостійною роботою не потрібно займатися регулярно, звідси у багатьох студентів виникають труднощі в навчанні і, як результат, у майбутній професійній діяльності. Стрімкий темп зростання кількості нових знань й необхідність їх швидкого засвоєння вимагає постійного самонавчання.

*Самонавчання або самовивчення іноземної мови* майбутнім фахівцем є важливим компонентом формування професійної компетентності сучасного вчителя іноземних мов. Самонавчання іноземних мов пов'язане з реалізацією сучасних потреб особистості вивчати інші мови. Компетенцію самонавчання або самовивчення іноземної мови відносять до ключових компетенцій не лише дітей, учнів, а й студентів, майбутніх вчителів іноземних мов. Так з'явилися нові завдання перед мовними вузами: підготовка фахівців, що володіють компетенцією самонавчання іноземної мови, а також особливими знаннями в галузі самонавчання іноземних мов, які можна передати учням, студентам, всім тим, хто вивчає мови.

Сучасний вчитель іноземної мови навчений володіти в своїй професійній діяльності компетенцією самонавчання і формувати її під час вивчення цього предмета в своїх учнів. Студенти вищого освітнього закладу легко володіють двома і більше іноземними мовами і з задоволенням вивчають третю або четверту мову. Набуття мовного досвіду є тією основою, на якій відбувається розвиток мультилінгвального стану особистості і одночасно розвиток її автодидактичної системи оволодіння іноземної мови.

Отже, самонавчання іноземних мов є особливим, природним, самовпізнавальним видом пізнавальної діяльності особистості, направленим на автономне вивчення мов шляхом розвитку компетенції самостійного вивчення іноземних мов і створення індивідуальної моделі самонавчання на основі набутого мовного досвіду. При цьому компетенцію самонавчання іноземної мови розуміють як здібність до самостійного планування, регулювання і контролю розумових процесів, які лежать в основі процесу вивчення і супроводжують його [8, с.42].



Навчити студентів самостійно вчитись – одне з важливих завдань викладання іноземних мов. Щоб реально сформувався уміння мислити, треба певним чином будувати самостійну навчальну діяльність студента, виключивши завчання, механічне запам'ятовування навчального матеріалу з книг.

У процесі організації самостійної роботи з іноземної мови, і самонавчання необхідно враховувати як психологічні особливості особистості, так і психологічні особливості колективу: рівень його розвитку, ступінь організації, психологічної, інтелектуальної та емоційної єдності. Знання психологічних особливостей студентів – необхідна передумова успішного виконання вибору відповідних форм самостійної роботи, визначення змісту цих форм організації самостійної роботи. Як же змінюється роль викладача в процесі запровадження ЄКТС? Визнання як студента, так і викладача рівноправними, автономними і активними суб'єктами освітнього процесу перетворює викладача зі звичайного „транслятора” знань в „проектувальника” освітнього середовища, що стимулює студента до самостійного пошуку необхідних йому знань та їх застосування. Для цього йому необхідно оволодіти методикою проектування ефективного освітнього середовища. За умови успішного його створення у студента відбувається не лише формальне ознайомлення з навчальним матеріалом, а його особистісне присвоєння, що веде до породження особистісних смислів, а тоді – до пророкування на цій основі індивідуальних знань, що сприяють в підсумку поступовому збагаченню картини внутрішнього світу особистості та розвитку її суб'єктності. Результативність самостійної роботи з іноземної мови передбачає врахування таких аспектів в його організації, які забезпечують взаємодію взаємозумовлених факторів впливу на особистісний розвиток фахівця та формування його комунікативної компетенції, а саме:

- мотиваційного,
- ситуативного,
- комунікативного,
- особистого,
- діяльнісного [1, с.111].

Умовами ефективно організації самостійної роботи студентів є:

- 1) володіння студентами вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності;
- 2) формування у студентів потреби й інтересу до самостійної роботи;
- 3) врахування індивідуальних особливостей студентів під час визначення завдань для самостійної роботи;
- 4) урахування групових особливостей студентів (рівень інтелектуального розвитку, провідний тип темпераменту, мотив навчальної діяльності та ін.);
- 5) розробка індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи студентів над проблемними темами курсу і керівництво нею з боку викладача;
- 6) створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів;
- 7) грамотне керівництво самостійною роботою студентів і надання вчасної допомоги для усунення недоліків.

Необхідною умовою організації самостійної роботи є формування особистісної значущості навчання, яка виникає у студента внаслідок його інтересу не тільки до змісту навчального матеріалу, а й самого процесу набуття знань. Для розвитку продуктивної самостійної роботи доцільно використовувати таку її організацію, яка поступово орієнтує студентів на підвищення автономії їхнього навчання. За принципами діяльнісного та конструктивного підходів модель навчання іноземній мові – „студент – засоби навчання – викладач”. Основними *організаційними принципами самостійної роботи з іноземної мови* є:

- принцип добровільності
- принцип масовості,
- принцип урахування і розвитку індивідуальних особливостей та інтересів студентів,
- принцип комплексності,
- принцип захопленості та розвитку ініціативи і самодіяльності.

Вимоги щодо організації самостійної роботи:

- інформативність і змістовність, які сприяють реалізації практичних та загальноосвітніх цілей;
- комунікативна спрямованість: усі види самостійної роботи повинні забезпечувати користування іноземною мовою як засобом одержання і передачі інформації в типових природних ситуаціях спілкування;
- ситуативність;
- орієнтація завдань на підвищення мовленнєвої активності студентів;
- емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересу студентів до іншомовної діяльності.

Самостійна робота відкриває студентам шлях до безперервного самонавчання, адже сучасне суспільство вимагає від нас постійного самовдосконалення та збагачення своїх знань [4, с.154].

Подальше самовдосконалення можливе, якщо вже в стінах вищого навчального закладу студент оволодіє навичками самостійної роботи, яка розвиває активність мислення. Критеріями її ефективності деякі дослідники визнають: суб'єктивне відчуття зміни в собі самому; вміння працювати з поняттями; здібність проектувати нові форми дії, бачити власні труднощі в досягненні поставлених цілей та готовність вирішити ці труднощі.

Активізація мислення учнів можлива за умови, якщо їм передається узагальнене поняття про механізми застосування засвоєного способу діяльності в різних ситуаціях [6]. У цьому зв'язку велике значення має самостійна підготовка та організація круглих столів, дискусій, ділових ігор, консультацій. Виконуючи ту чи іншу роль (суспільство, батьки, дослідники, репортери та ін.), студенти з різних позицій розглядають проблеми естетичного виховання, естетичної культури.

Одна з особливостей ЄКТС у вищих навчальних закладах є питома вага часу, що планується на самостійне вивчення курсу. Тому природно постає питання, як оптимізувати самостійну роботу студентів, запобігти невиправданним перевантаженням, уникнути одноманітності видів завдань, що виконують майбутні фахівці в процесі професійно-педагогічної підготовки. Концепція самостійної роботи студентів в умовах упровадження ЄКТС спрямована на особистісно орієнтований розвиток майбутнього фахівця [5].

Успішність самостійної роботи в багатьох випадках залежить також і від психологічної готовності студента до самостійного навчання та пізнання. І це складає одну з проблем, з якою ми зустрічаємось на перших порах. Як показує досвід, до моменту вступу у вищий навчальний заклад у більшості випускників не сформовані ні психологічна готовність, ні стійкі навички самостійної роботи. Студенти не вміють самостійно працювати як з науковою, так і з методичною літературою. Студенти мають набувати самостійно максимально можливий обсяг знань, працюючи з різноманітною літературою, проводячи певні дослідження, тобто стати активними суб'єктами навчання. *Методичні рекомендації студентам* щодо самостійного вивчення окремих тем представлені великою різноманітністю видів робіт: робота з підручником, довідником, науково-популярною літературою, конспектування прочитаного тощо; розв'язання вправ, спрямованих на набуття практичних навичок і вмінь, вправ підвищеної складності.

При прослуховуванні лекції, читанні літератури студенти постійно подумки співвідносять отриману інформацію з власними знаннями, почуттями. Це означає, що на матеріалі, який вивчається, розвивається мислення студентів, котре дозволяє їм краще вчитися в подальшому, не заучувати теорію, а аналізувати з її допомогою життєві факти.

Найважливіше завдання викладачів – сформувати у студентів відповідну мотивацію до глибокого вивчення дисциплін естетичного циклу. Тому, перш за все, студенти вирішують: „Для чого їм знадобиться ця дисципліна, задля чого вони будуть її вивчати?” Викладачі дають студентам зрозуміти, де, коли, для чого їм у житті знадобляться знання цих дисциплін. У цьому студентам допомагає перша лекція, яка розкриває предмет і завдання дисципліни. При подальшому вивченні дисциплін поглиблюється розуміння необхідності вивчення цих предметів. Це й означає, що сформувався реально діючий мотив навчальної діяльності – пізнавальний інтерес, заснований на усвідомленні особистісного значення оволодіння науковими естетичними знаннями.

Навчання студентів іноземної мови починається перш за все з бажання і готовності самого студента сприймати той обсяг знань, який передбачається програмою. Як відомо, готовність і бажання студента визначається його *мотивацією*, самосвідомістю, тобто тієї рушійною силою, яка визначає діяльність людини.

Зазначимо, що в рамках традиційних форм навчання ефективна самостійна робота студентів не може бути організована в достатній мірі. Тому виникає необхідність застосування технологій навчання, які можуть бути „вбудовані” у традиційну систему вищих педагогічних закладів.

Самостійна робота студентів в позааудиторний час є більш важкою в керуванні у порівнянні з самостійною роботою, яка проводиться в аудиторний час, але її значення в навчанні є вкрай важливим. Віртуальний світ Інтернету ввійшов в освіту як нове поле навчальної діяльності. Народжуються нові форми навчання, а точніше, самонавчання. В них сама людина є не просто пасивним споживачем освітніх послуг, а активним творцем своїх знань, умінь, навичок. Тому важливим є розробка і впровадження *нових методів організації самостійної роботи* студентів з використанням нових інноваційних педагогічних технологій, а саме – дистанційного навчання [7, с.80].

Слабкою стороною самонавчання є несистематичність. Через брак постійного контролю, під час позааудиторної самостійної роботи з боку викладачів, у студентів виникає хибна думка, що самостійною роботою не потрібно займатися регулярно, і тому у багатьох студентів виникають труднощі в навчанні і як результат у майбутній професійній діяльності. Тому, як показує практика, ефективною є *методика опосередковано керованої і оперативно контрольованої самостійної роботи*, яка створює міцне підґрунтя для самонавчання іноземним мовам

Організація самостійної роботи проходить у два етапи:

а) *початкова організація*, що передбачає безпосередню участь викладача у діяльності студентів з виявленням причин появи помилок;

б) *самоорганізація*, що не вимагає безпосередньої участі викладача у процесі самостійного формування знань студентів.

В організації самостійної роботи студентів особливо важливим є правильне визначення обсягу і структури змісту навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення їхньої самостійної роботи. Методичне забезпечення такої праці студентів включає програму діяльності, варіативні завдання, нестандартні завдання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної особистості. Створюючи систему самостійної роботи студентів, необхідно, по-перше, навчити їх вчитися і, по-друге, ознайомити з психофізіологічними основами розумової праці, технікою її наукової організації.

Створення у студентів високої мотивації до самостійної роботи допомагає організувати відповідну діяльність.

Створенню високої мотивації буде відповідати цілеспрямоване акцентування викладачем особливого значення самостійної роботи серед усіх інших форм навчання. Неабияке значення у цьому зв'язку має надання достатньої кількості часу на самостійну роботу, що планується за часом як частина навчального процесу. Кількість часу, що витрачається студентами на самостійну роботу, зменшується від курсу до курсу. Це явище може мати й оптимістичне пояснення: від курсу до курсу зростає „кваліфікація” студента і він устигає зробити більше за меншу кількість часу. Однак самі студенти під час співбесід стверджують протилежне. Відчуваючи себе перевантаженими, усвідомлюючи, що виконати усе неможливо, вони й орієнтуються на мінімум роботи, вправно (або невміло) відсіваючи те, про що запитують з меншою вимогливістю, що викликає менший інтерес тощо. Таким чином, оскільки більш точних даних немає, 6 годин аудиторної роботи плюс 4 години самостійної роботи слід розглядати як верхню межу зайнятості студента навчальною роботою. Мотиваційний аспект через фактор часу тісно пов'язаний з організаційним. Мова йде про те, щоб запропонувати студентам обґрунтовані норми часу на ті чи інші форми навчальної роботи, а також давати їм завдання для самостійної підготовки з урахуванням цих норм. Наявність і цілеспрямоване виконання нехай не дуже точних, але погоджених норм дисциплінує й організовує студентів.

Не менше значення має й технологічний аспект самостійної роботи. На запитання, що заважає студентам учитись, майже 40 % студентів називають як основну причину „відсутність умінь самостійно працювати”. Низький рівень відповідних умінь і навичок студентів (наприклад, планувати свою самостійну роботу; виконувати порядок дня; орієнтуватися в джерелах знань; конспектувати; збагачуватися новими знаннями; запам'ятовувати необхідні дані; проявляти наполегливість, коли це необхідно; зосереджувати увагу в потрібні моменти тощо) заважає їм засвоїти навіть досить простий матеріал. Таким чином, організатор самостійної роботи студентів повинен виконати такі завдання: по-перше, обґрунтовано визначити обсяг матеріалу, що виноситься на самостійну роботу; по-друге, опрацювати мотиваційний та технічний аспекти підготовки студентів до неї [2].

До методів самостійної роботи студентів відносяться:

1) *Читання*. Метод роботи з підручником й іншими учбово-методичними посібниками сприяє розширенню наукових знань студентів, формуванню умінь самостійної пізнавальної діяльності. Метод застосовується для осмислення й закріплення наукової інформації, вже отриманої студентами на лекціях і семінарських заняттях, а також для самостійного первинного придбання, розширення знань без участі викладача. Студенти, що виявляють особливий інтерес до визначених областей знань, можуть звертатися до різних наукових праць, не передбачених навчальними планами, і самостійно розширювати і поглиблювати наукові знання. Бажано, щоб викладачі, заохочуючи подібне прагнення, пропонували списки наукової літератури для самостійної роботи.

Серед основних навчальних умінь і навичок, які необхідно засвоїти студентам для успішної самостійної роботи, одне з перших місць посідають умінь і навички роботи з науковою літературою, тобто професійно орієнтоване читання. Оскільки студентам необхідно вміти швидко й оперативно орієнтуватися серед нових друкованих видань, відкидати непотрібне, встигнути опрацювати і засвоїти необхідну інформацію, то саме за цих обставин провідною функцією професійно-орієнтованого читання стає функція номінації або референції, тобто зіставлення тексту з дійсністю. Референція – це необхідна властивість кожного тексту, що є об'єктом читання, у зв'язку з чим можна говорити про референтний аспект. Перший вид читання також можна назвати референтним, яке залежно від комунікативного аспекту має три підвиди: орієнтовно референтне, пошуково референтне, узагальнююче референтне. У більшості випадків навчальної і наукової діяльності студентів на перший план висувається інформаційний аспект пізнавальної і комунікативної функції навчання як вербального письмового спілкування. У цьому випадку читання можна назвати інформативним. Це читання передусім задовольняє професійні, інформаційні потреби студента, який читаючи отримує необхідну інформацію, оцінює, засвоює і використовує її, прокладає шлях до нової інформації [9, с.79].

2) *Конспектування*. Здійснюється студентами в двох різновидах: зі слуху і при читанні. В обох випадках вони використовують наступні способи конспектування: записують докладно без осмислення;

записують головне й одночасно осмислюють записане; ведуть опорний конспект із більш глибоким осмисленням тексту. При самостійному читанні літератури ступінь персоніфікації інформації більш ґрунтовна. Необхідно виділити ще один спосіб конспектування. В останні роки телебачення організує освітні програми, частину з них призначається для вузів. Студенти сприймають інформацію одночасно органами слуху і зору, конспектують або здійснюють короткий запис її після завершення програми.

3) *Виконання вправ.* При виконанні вправ студенти повинні насамперед зрозуміти їх сутність, потім вибрати оптимальні шляхи своїх дій і, нарешті, пояснити і довести їх правильність або правомірність.

4) *Відеострічка.* Ціль методу – допомогти студентам побачити себе, свою навчальну діяльність, свої дії, по можливості не тільки навчального, але і професійного характеру, збоку. Але для цього необхідно зробити запис, фіксацію навчального фрагменту, педагогічної практики і відтворити за допомогою відеокамери або відеомагнітофона. Потім студент самостійно переглядає на телеекрані й аналізує ці фрагменти, вирішуючи, як треба або як не треба діяти. Даний метод привертає увагу тому, що студент ніби відокремлює події на телеекрані і суб'єктів цих подій від себе, аналізує їх збоку „чужим поглядом”. Причому перегляд відеострічки, а потім і аналіз можуть повторитися. У випадку труднощів студент звертається за консультацією до викладача. Метод створює можливість максимальної адаптації до індивідуально-типологічних особливостей студента. Але використовувати його вдається не настільки часто через відсутність необхідного устаткування.

5) *Сучасні інформаційні технології.* Якщо в традиційній освітній системі самонавчання відбувалося шляхом читання книг, то нові технології призвели до розвитку безлічі таких методів, при яких учень взаємодіє з освітніми ресурсами при мінімальній участі викладача та інших учнів. Для самонавчання на базі сучасних технологій характерний мультимедіа підхід, при якому освітні ресурси розробляються на базі багатьох різноманітних засобів. Інноваційна освіта застосовує не лише друковані, аудіо- та відео матеріали, але й комп'ютерні навчальні програми, електронні журнали, інтерактивні бази даних, інші навчальні матеріали, що доставляються з комп'ютерних мереж [3, с.32].

6) *Навчальні дослідження.* До навчальних досліджень відносяться курсові і дипломні роботи, реферати, проекти. Виконання навчально-дослідницької роботи вимагає від студентів високого ступеня самостійності і пізнавальної активності. Навчальні дослідження сприяють розвитку умінь ведення наукового пошуку і формуванню аналітичного мислення, а також будять або поглиблюють інтерес до тієї або іншої науки.

Методи самостійної роботи засвоюються і застосовуються студентами не відразу. На першому курсі більшість з них не володіють ще цими методами, не усвідомлюють роль самоосвіти в професійній підготовці фахівця й у майбутній професійній діяльності. Поступово під керівництвом викладачів вони проходять різні етапи нагромадження досвіду самостійної роботи. На старших курсах студенти широко використовують ці методи при написанні рефератів, проведенні складних дослідів і експериментів, підготовці курсових і дипломних робіт.

Акцент у самостійній позааудиторній роботі робиться не стільки на самостійності дій студента, скільки на тому, що він самостійно визначає додаткову (до визначеної навчальним планом) мету. За умов такого розуміння сутності самостійної позааудиторної роботи головне завдання викладача зводиться вже не стільки до розробки предметів, з якими має працювати студент, скільки до створення необхідних умов самоактуалізації, самореалізації студента як особистості, що дозволяє йому самому визначити додаткові навчальні цілі.

Найбільш поширеним методом опрацювання самостійного програмного матеріалу студентами є робота під керівництвом викладача, коли студенти отримують методичні рекомендації з визначеною необхідною літературою, яку доцільно використати для підготовки даної теми. Тому дослідження організації самостійної роботи студентів обов'язково співвідноситься з роллю викладача-організатора. Водночас значна увага надається цілком самостійній роботі студентів, яка має переваги перед самостійною роботою під керівництвом викладача. Переваги полягають у тому, що надано можливість студенту зробити глибокий і всебічний аналіз завдання; ознайомитися з різними точками зору на дану проблему; студент сам вибирає найбільш оптимальний для себе варіант опрацювання матеріалу. Навчання – це самоосвіта, яка ґрунтується на самостійній роботі студентів.

Основними показниками рівня підготовленості студента до самостійної роботи, а, відповідно і до самонавчання, можуть бути: вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи поставленої мети і знаходити серед них оптимальні, володіння швидкісним читанням; вміння виділяти головну думку в здобутій інформації; навички компактного скороченого подання інформації, якою володієш; вміння виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і та ін.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо.

Цілі освіти змінюються: від передачі фактичних знань і алгоритмів для передачі та розвитку способів дій і діяльностей до взаємодії із зовнішнім і внутрішнім світом. Для їх реалізації та з метою вирішення протиріччя сучасної системи освіти між швидким темпом збільшення знань у сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом педагогіка і методика переходить до максимального

розвитку здібностей людини, саморегуляції та самонавчання. На ці основні показники якості сучасного освітнього процесу і націлені нові освітні стандарти.

Глобалізація тягне за собою бурхливий розвиток міжкультурних зв'язків у світі, що зумовлює зростання потреб суспільства в масовому знанні іноземних мов. Самонавчання іноземним мовам виступає в цьому випадку як шлях реалізації цієї потреби окремими індивідуумами. У результаті прискорення темпів розвитку суспільства, в умовах ринкової економіки, де людина виступає активним суб'єктом на ринку праці, необхідно враховувати у розвитку вітчизняної освіти той факт, що сьогодення вища освіта має допомогти студенту зрозуміти важливість умінь вчитися і здобувати освіту впродовж усього життя, дозволити йому відносно легко освоювати нові професії у майбутньому, мати чітку життєву позицію, виробити системні компоненти саморегуляції (цілепокладання, моделювання, планування, самоконтроль і самокорекцію). Адже самоорганізаційна особистість приймає всю відповідальність за організацію і результати свого самонавчання, тобто її навчальна діяльність носить не просто самостійний, але в більшій чи меншій мірі автономний характер.

**Висновки...** Таким чином, Європейська кредитно-трансферна система є накопичувальною системою, здатною працювати в рамках концепції безперервного самонавчання. А це означає, що випускник має бути здатним до самостійної роботи. Розглядаючи самонавчання як діяльність, варто відзначити, що студенти мають оволодіти певними вміннями для успішної організації процесу самонавчання, а саме: студенти повинні вміти мотивувати свою діяльність, планувати її, визначати цілі, зміст, вибирати навчальні дії, намічати раціональну послідовність своїх дій, здійснювати самоконтроль, самооцінку. Саме такі вміння формуються під час виконання самостійної роботи за умови її ефективної організації.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Антонюк М. С. Психологічні особливості формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи / М. С. Антонюк // Сучасні педагогічні технології у вищій школі. – 1995. – № 4. – С. 111–113.
2. Гусак Т. М. Підвищення самостійності студентів під час вивчення іноземних мов / Т. М. Гусак, О. Г. Малінко // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 4. – С. 54–62.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – К. : Выща школа, 1990. – 246 с.
5. Крючков Г. Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти / Г. Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах : наук.-метод. журнал. – 2004. – № 1. – С. 4–8.
6. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / [уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков]. – К. : Вища освіта, 2004. – 24 с.
7. Організація навчально-виховного процесу. З досвіду роботи вищих навчальних закладів / ред. Н. М. Салмай, Н. В. Цибенко. – 2007. – № 10. – С.80–95.
8. Тамбовкина Т. Ю. Об объекте исследования в теории самообучения иностранным языкам с позиции синергетики / Т. Ю. Тамбовкина // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2006. – № 2. – С. 41–46.
9. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 8. – С. 77–84.
10. Чиж О. Н. Самостійна робота студентів у навчальному процесі / О. Н. Чиж, Н. С. Сагіна // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти : зб. статей. – Луганськ, 1998. – С.211–243.

#### Анотація

*Л.Н.Шапошникова*

#### **Методы организации самостоятельной работы студентов как путь к самообучению иностранным языкам**

*В статье анализируется проблема оптимизации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях в процессе изучения иностранных языков, методы организации самостоятельной работы, и их значение для концепции самообучения.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, самообучение, индивидуализация обучения, Европейская кредитно-трансферная система, методы самообучения, мотивация, автономия обучения.

#### Summary

*L.M.Shaposhnikova*

#### **Methods of Organizing the Independent Work of Students as a Way to Self-study of Foreign Languages**

*The article analyzes the problem of optimizing the independent work of students in higher educational establishments in the process of foreign languages learning, methods of organizing the independent work, and their importance to the concept of self-study.*

**Key words:** independent work of students, self-study, individualization of study, the European Credit Transfer System, the methods of self-study, motivation, autonomy of study.

Дата надходження статті:

„25” травня 2010 р.

Н.П.ШЕВЦОВА,  
старший викладач  
(м.Сімферополь, АР Крим)

### Розвиток системи дошкільних закладів для дітей раннього віку в Криму

На основі нормативно-законодавчих і архівних документів в статті розглядаються питання, пов'язані з особливостями організації і розвитку в Криму системи дошкільних закладів для дітей раннього віку. Піднімається проблема необхідності вироблення державної політики в галузі організації і розширення мережі дошкільних навчальних закладів.

**Ключові слова:** Крим, дошкільна освіта, дитячі навчальні заклади, ранній вік.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** З 2000 р. кількість народжених дітей в Україні почала збільшуватися, а з 2005 року почала зростати і загальна кількість дітей у віці до 7 років. Проте система дошкільної освіти виявилася неготовою до адекватної відповіді на демографічні зміни. Система в її сьогоденнішому вигляді фізично не в змозі збільшити прийом до закладів дошкільної освіти. Дитячі садки, особливо в містах, переповнені, черга росте, а відносні можливості системи знижуються. Не є виключенням і Автономна Республіка Крим.

Як показують дослідження, охоплення дошкільною освітою і потреба в послугах цього сектора тим вище, чим вищий рівень зайнятості населення в регіоні. Не дивлячись на пов'язані з кризою труднощі поточного періоду, в перспективі можна чекати не тільки зниження безробіття, але і відносно скорочення частки економічно неактивного населення. Це означає підвищення попиту на послуги системи дошкільної освіти. Більшою мірою цей попит пов'язаний з дітьми раннього віку. Обумовлено це тим, що перебування в дошкільних закладах дітей передшкільного віку менш витратне, ніж дітей раннього віку, оскільки частіше здійснюється у формі груп короткочасного перебування дітей в дитячому саду з метою відвідування занять, прогулянок, ігор. В цьому випадку відповідно відпадає необхідність дотримання всіх вимог, що пред'являються до умов традиційного перебування дітей в дитячих садах. Дітей раннього віку, як правило, батьки залишають в дошкільних установах на цілий день. І умови, що створюються в дитячих садах для їх перебування, більш специфічні і більш затратні.

У зв'язку з цим особливий інтерес викликає проблема ретроспективи становлення і розвитку системи дошкільних установ для дітей раннього віку в рамках держави і окремих регіонів.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Проблема виховання найменших дітей завжди була у полі зору науково-педагогічних досліджень як у методологічному, так і в організаційно-педагогічному аспектах.

У ХХ сторіччі Н.Аксаріна і Н.Щелованов заклали основи педагогіки раннього дитинства. У сучасній Україні їх ідеї з організації, змісту навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей фізичного і психічного розвитку малюків, продовжує група українських учених під керівництвом Е.Кононко.

Вивчення історико-педагогічного напрямку українського національного дошкільного виховання і прогнозу на майбутнє знайшли своє віддзеркалення в працях Л.Артемової, З.Борисової, Н.Лисенко, І.Улюкаєвої, Т.Слободенюк. Особливості розвитку дошкільного виховання в регіонах висвітлені в працях Л.Денякиної, С.Дітківської, В.Калмикової, Л.Покроєвої та ін. Проблема підготовки дошкільних закладів до роботи в умовах ринку розкриті в працях Е.Проськури, В.Шкатулди та ін.

Особливості процесу становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Криму в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття, та передумови виникнення дошкільних установ різних типів в цей період розкриті в дослідженні Т.Головань і Т. Поніманської [1].

В той же час, залишається не вивченим питання організації системи дошкільних навчальних закладів в Криму в післявоєнний період і на початку ХХІ століття.

**Формулювання цілей статті...** **Мета даної статті** – на основі аналізу нормативно-законодавчих документів, архівних матеріалів прослідкувати розвиток системи організації закладів для виховання дітей раннього віку в Криму в другій половині ХХ століття, визначити проблеми, що виникли в останнє десятиліття.

**Виклад основного матеріалу...** У період з 1945 по 1991 рр. в Криму була створена система суспільного виховання дітей раннього віку, що зіграла позитивну роль як у формуванні особистості майбутніх громадян країни, так і в розвитку промисловості і сільського господарства області.

До Великої Вітчизняної війни в Криму функціонувало 113 ясел, що постійно діяли, в містах і 281 в сільській місцевості, із загальною кількістю місць на 14927 дітей [2]. В період німецько-фашистської окупації мережа дитячих садів і ясел була повністю зруйнована. Її відновлення почалося відразу ж після звільнення Криму в 1944 р. Складність і особливість цього періоду полягала в тому, що після депортації кримських татар й інших народів Криму на півострів прибула одночасно велика кількість переселенців з України і РРФСР (перша хвиля в 1944р. – 50 тис. працездатного населення, друга хвиля в 1950-1954рр. – 57 тис. чоловік). Відновлення народного господарства вимагало залучення максимальної кількості робочих рук, у тому числі і жіночих.

У зв'язку з цим різко зросла потреба в дошкільних установах. До 1950р. кількість ясел в Криму досягла 50% від 1940р., проте кількість місць була в 2,5 менше довоєнного [2]. Багато ясел було розміщено в погано пристосованих приміщеннях, часто із земляною підлогою, не мали спеціального устаткування, меблів, ліжок тощо.

Так, за даними перевірки стану дошкільного виховання в області за 1952р. наголошувалося, що були ясла, в яких на 22 дитини доводилося 12 ліжок, 10 наволочок, 8 подушок, 2 матраци. У багатьох – і цього не було. Користувалися тим, що приносили батьки. Харчування дітей, особливо в сільській місцевості, не відповідало нормам ні за кількістю, ні за різноманітністю асортименту продуктів [3].

Гостро стояло питання забезпечення дитячих ясел кваліфікованими кадрами. За даними на 1958 р. відмічено, що в дитячих яслах Криму працювали 2 тис. медичних сестер, що не мали спеціальної освіти. У сільських яслах переважна кількість працівників не мала навіть загальної середньої освіти.

Заважала розвитку системи дошкільного виховання і відомча роз'єднаність: дитячі ясла знаходилися в підпорядкуванні Міністерства охорони здоров'я, а дитячі сади – в системі Міністерства народної освіти. Спадкоємності у виховній роботі між цими типами дитячих закладів не було ніякої. У документах того часу наголошується, що „діти, які поступають з ясел в дитячі сади, погано розвинені, не мають ні знань, ні навиків” [4]. Це створювало додаткові труднощі в організації їх подальшого виховання. Подібне положення зберігалось до кінця 50-х років.

Збільшені потреби суспільства постійно вимагали залучення фахівців в промисловість і сільське господарство. Це спонукало державні органи приділити більше уваги подальшому розвитку і вдосконаленню сфери дошкільного виховання.

У червні 1959 р. вийшла Ухвала ЦК КПУ і Ради Міністрів України № 949 „Про заходи з подальшого розширення мережі дошкільних закладів і медичного обслуговування дітей дошкільного віку”. Ухвала була спрямована на об'єднання ясел і дитячих садів до єдиного дошкільного закладу „ясла-дитячий садок”. Керівництво новим типом дошкільного закладу покладалося на Міністерство народної освіти.

Відповідно до Ухвали, Кримський облвиконком розробив перспективний план будівництва за типовими проектами нових об'єднаних дошкільних закладів. Передбачалося до 1965р. створити 33300 місць для дітей, з них 13000 – для дітей раннього віку.

З цією метою будівництво і організація дошкільних закладів користувалося пильною увагою з боку партійних і державних органів.

У квітні 1962 р. V сесія Кримської обласної ради депутатів трудящих була повністю присвячена розгляду питань будівництва і стану роботи дошкільних закладів. Наголошувалося, що прийнятий раніше перспективний план, виконаний на 3 роки раніше. До 1962р. створено 37800 місць. Особливо інтенсивно йшло будівництво об'єднаних дошкільних закладів в сільській місцевості. Проте цього було не досить. Багато груп як раннього, так і дошкільного віку було переповнено (до 35-47 дітей в групі), а більше 2000 жінок в сільській місцевості не могли вийти на роботу через неможливість влаштувати дітей в ясла і дитячі сади. У той же час, особливо наголошувалися успіхи, досягнуті в Ялті (план будівництва був виконаний на 185,5%), Сімферополі, Червоногвардійському, Красноперекопському, Раздольненському й інших районах. В цілому, по області виконання плану склало 110,4% .

Крім нового будівництва в області знаходилися засоби з розширення мережі дитячих закладів за рахунок вивільнення і переобладнання адміністративних і інших будівель. Так в Сімферополі, після переобладнання будівлі ГК КПУ був відкритий дитячий садок на 135 місць, в Джанкої переобладнано під „ясла-садок” будівлю держбанку, в Евпаторії – будівлю курортторгу тощо. Всі, знову вступаючи в експлуатацію, дитячі заклади відкривалися як об'єднані.

До кінця 60-х р. ХХ ст. більшість бюджетних дошкільних установ мали все необхідне устаткування, меблі, побутову техніку для організації життя дітей. Покращилось становище і з педагогічними кадрами. На початок 70-х років „ясла-садки”, особливо ті, що відносяться до Міністерства народної освіти, були повністю забезпечені кадрами. З 2020 завідувачок і вихователів – 187 були з вищою і 1182 – з незавершеною вищою і середньою спеціальною освітою, 452 – із загальною середньою освітою. Тільки 225 осіб не мали середньої освіти, але це компенсувалося великим стажем педагогічної роботи.

Складніше йшла справа з кадрами для ясельних груп. Так, до середини 70-х років в дошкільних закладах системи освіти з 399 медичних сестер-вихователів – 170, тобто 43% не мали медичної освіти. Річні курси при Сімферопольському медичному училищі щорічно випускали 90 медсестер-вихователів для роботи з дітьми в групах раннього віку. Обласний відділ народної освіти неодноразово звертався до облздороввідділу з проханням збільшити план підготовки працівників ясельних груп. Але оскільки йшов процес поступової передачі ясел в систему освіти, облздороввідділу не вигідно було збільшувати об'єм підготовки кадрів для іншого відомства. Та все ж на початок 80-х років якісний склад працівників груп ясельного віку покращав – з 43% до 53,1% збільшилася кількість кадрів, що мають спеціальну освіту для роботи з малюками.

Велику роль в розвитку системи ясел-садків в Криму зіграла прийнята в 70-і роки ХХ ст. програма „Дитячий сад-новобудова”, за якою кожен новий житловий масив повинен бути забезпечений

дошкільними установами відповідно до прийнятих нормативів. У 1976 році Пленум Кримського обкому КПУ розглянув питання „Про завдання обласної партійної організації з подальшого розвитку мережі дошкільних закладів”. Зокрема, була визначена мета – до кінця п'ятирічки побудувати 235 дошкільних закладів на 50 тис. місць. Населення широко інформувалося про виконання програми будівництва. Тільки газета „Кримська правда” за 5 років опублікувала більше 200 різних матеріалів на цю тему. За 10-у п'ятирічку було введено в дію дошкільних закладів на 51 тис. місць. Досвід Кримської обласної партійної організації з розвитку дошкільного будівництва був схвалений ЦК КПУ [5].

Значний розмах придбала організація шефства комсомольських організацій області над будівництвом дошкільних закладів. Бюро Кримського ОК ЛКСМУ прийняло постанову, що зобов'язує райкоми, міськкоми комсомолу організувати в районах, містах соціалістичні змагання між комсомольськими організаціями за дострокове виконання планів і якісне будівництво дошкільних установ. За почином міської комсомольської організації Сімферополя кожен комсомолец повинен був відпрацювати не менш 4-х годин до фонду будівництва дитячих садків [6].

Не дивлячись на зроблені зусилля з об'єднання, до 80-их років ХХ ст. ще залишалася значна кількість ясел, що входили в систему облздороввідділу. Роз'єднаність в управлінні різними типами дитячих закладів (ясла та ясла-дитячий садок) позначалася на комплектуванні їх дітьми раннього віку. Так, наприклад, в Ялтинському міськвиконкомі були дві черги: одна, в міськвно, на визначення дітей в ясла-дитячий садок, інша, в міськздороввідділі, на визначення дітей в ясла. В результаті в об'єднаних дошкільних установах була знижена питома вага дітей раннього віку (18,8% замість 30-40%). Аналогічна ситуація спостерігалася у Феодосії, де перевантаження дітьми в яслах досягло 50%: з 874 планових ясельних місць – 460 доводилося на троє дитячих ясел системи міськздороввідділу і 414 на 15 дитячих комбінатів системи міськвно [7].

У травні 1984р. вийшла Ухвала Ради міністрів СРСР „Про подальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовки дітей до навчання в школі”, за яким встановлювався 6-ти годинний робочий день і 36-денна відпустка для медсестер-вихователів ясельних груп. Їх зрівняли в правах з вихователями дошкільних груп. Це сприяло, з одного боку, закріпленню кадрів, що працюють з дітьми раннього віку, з іншої – підвищенню їх освітнього рівня, оскільки в групах раннього віку почали працювати вихователі, що закінчили педучилища і педінститути.

Повністю об'єднання ясел і дитячих садків в Криму відбулося тільки в кінці 80-х р. ХХ ст. До цього часу в Кримській області працювало 983 дошкільних закладів всіх відомств, їх відвідувало 65% дітей, з них 27% – були діти раннього віку. Можна відзначити успіхи в обхваті дітей раннього віку дошкільним вихованням в Керчі, Феодосії, Першотравневому, Радянському, Раздольненському районах.

На початок 90-х років ХХ ст. в Криму на черзі до дошкільних закладів стояло 9500 дітей.

З розпадом Радянського Союзу першими під удар потрапили освіта і культура. Відладжена структура дитячих дошкільних закладів ураз „обвалилася”: з 1991 по 1997 роки в Україні закрилася більше половини дитячих садків. У Криму ситуація була дещо краще: перестало існувати „всього” 28% профільних закладів. Причин багато, серед основних — різке скорочення народжуваності і банкрутство ряду підприємств, яким належали відомчі дошкільні заклади.

В цілому у Криму у відомстві різних підприємств було 700 дитячих дошкільних закладів, на сьогоднішній день їх залишилося всього 60.

Ряд збанкрутілих промислових підприємств, в період з 1992 по 1997 р. встигли продати приміщення своїх відомчих дитячих садків. Але в 1997 р. було прийнято Ухвалу Ради міністрів АР Крим про заборону репрофілювання дитячих дошкільних закладів. Органами республіканської і місцевої влади була проведена дуже серйозна, деколи жорстка робота по відстоюванню прав дітей. В результаті жодне приміщення дитячого садка більше не було „реконструйоване” під офіс, магазин, ресторан. Більш того, законні власники передали їх в комунальну власність. Раді міністрів АР Крим вдалося утримати ситуацію під контролем, і будівлі відомчих дитячих садків, що закрилися, були використані на соціальні потреби – в них відкривалися спортзали, установи охорони здоров'я й освіти.

За даними Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим на 2009 рік дошкільні установи в Криму відвідують 125639 дітей. З них у віці до двох років – 59244 дитина.

На сьогоднішній день в автономії в черзі до дошкільних навчальних закладів знаходяться більше 14 тис. дітей. Тільки у столиці Криму, Сімферополі, своїх місць в дитячих садах чекають 6 тис. дітей, для яких потрібно не менше 25 дошкільних закладів. При цьому вартість одного дитячого садка складає 25-30 млн. грн. [8].

На жаль, в даний час використовується тільки та база будівель, які були побудовані за радянських часів. За роки незалежності України були проведені реконструкції кримських дошкільних закладів, але не було побудовано жодного дитячого садка.

*Висновки...* Розглядаючи історичний аспект розвитку системи дошкільної освіти, можна сказати, що в радянський період в Україні склалася унікальна система суспільного виховання дітей, що зіграла стратегічно важливу роль як в будівництві держави, так і в допомозі материнству і дитинству.



Аналіз досвіду організації системи дошкільних установ для виховання дітей раннього віку в Криму дозволяє зробити висновок про те, що велику роль у розвитку цієї системи на всіх історичних етапах відіграла держава. Ухвалення рішень на державному рівні дозволило в значній мірі вирішити проблему розширення мережі дошкільних освітніх закладів.

В даний час республіка Крим не зможе самостійно вирішити проблему браку місць в дошкільних закладах, з яких майже 50% доводиться на дітей раннього віку. Для вирішення цієї проблеми необхідна продумана і цілеспрямована державна політика, про що свідчить попередній історичний досвід.

Під час поступового виходу держави з кризи неможливо вирішити проблеми економічного характеру без урахування інтересів найменших громадян України.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Головань Т. М. Общественное дошкольное воспитание в Крыму (вторая половина XIX – начало XX века) : [моногр.] / Головань Т. М., Пониманская Т. И. – К. : Слово, 2009. – 224 с.
2. Народное хозяйство Крымской области. Статистический сборник. – Одесса : Статистика, 1967. – 137 с.
3. Государственный архив Автономной Республики Крым (ГААРК). – Ф. 2346. – Оп. 7. – Д. 9. – Л. 1–6.
4. ГА АРК. – Ф. 3026. – Оп. 4. – Д. 78. – Л. 1–27.
5. Очерки истории Крымской областной партийной организации. – Симферополь : Таврия, 1981. – 378 с.
6. ГА АРК. – Ф. 3026. – Оп. 10. – Д. 906. – Л. 1–61.
7. ГА АРК. – Ф. 3026. – Оп. 10. – Д. 1043. – Л. 1–78.
8. Кирьянова С. Оптимист всегда прав / С. Кирьянова // Крымские известия. – 2009. – №38 (4241). (Февраль). – С.3.

**Анотація**

**Н.П.Шевцова**

**Развитие системы дошкольных учреждений для детей раннего возраста в Крыму**

На основе нормативно-законодательных и архивных документов в статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями организации и развития в Крыму системы дошкольных учреждений для детей раннего возраста. Поднимается проблема необходимости выработки государственной политики в области организации и расширения сети дошкольных учебных заведений.

**Ключевые слова:** Крым, дошкольное образование, детские учебные заведения, ранний возраст.

**Summary**

**N.P.Shevtsova**

**Development of the System of Pre-School Establishments for Children of Early Age in the Crimea**

On the bases of legal and archive documents the questions connected with the peculiarities of organization and development of the system of pre-school establishments for children of early age in the Crimea are discussed in the article. The problem of necessity of working out the state policy in the sphere of organization and extension of the net of pre-school educational establishments is raised.

**Key words:** the Crimea, pre-school education, educational establishments for children, early age.

Дата надходження статті:

„15” вересня 2010 р.

УДК 378. 22+371. 13 (045)

**О.Л.ШКВИР,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

**Теоретичні аспекти ступеневої підготовки майбутніх учителів початкових класів**

У статті висвітлюються віхи історії ступеневої освіти, розкривається зміст ключових понять, пропонується модель ступеневої підготовки вчителя.

**Ключові слова:** підготовка, професійна підготовка, ступенева підготовка вчителя.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Поступове входження вищої національної освіти до Болонського процесу зумовлює потребу в якісному оновленні системи ступеневої підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів. Ступенева освіта сприяє підвищенню статусу працівника освіти відповідно до здобутого ним рівня або ступеня, підвищенню здатності й готовності до виконання ним складних специфічних педагогічних функцій, виявленню того людського потенціалу, який природно, генетично забезпечує ефективність праці вихователя, вчителя, дослідника.

Згідно з Законом України „Про вищу освіту” ступенева освіта майбутніх учителів початкової школи передбачає послідовну професійну підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”, кожен з яких розглядається як окремо завершений її цикл.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Дослідженню проблем професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти в останні роки приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як методологічні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та

ін.); порівняльний аналіз ступеневої освіти за рубежом і в Україні (Н. Абашкіна, В. Козаков, Т. Кошманова, А. Новіков, Л. Пуховська та ін.); організаційно-технологічні аспекти системи ступеневої професійної освіти (І. Богданова, Г. Козлакова, В. Луговий, П. Сікорський та ін.); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів (Ю. Чабанський, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Князян, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Г. Троцько та ін.).

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що нині накопичений значний досвід професійної підготовки вчителя початкових класів. Проте недостатньо вивченими залишаються теоретичні та методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

*Формулювання цілей статті...* Мета нашої статті – дослідити теоретичні підвалини ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

*Виклад основного матеріалу...* Починаючи з 90-х років минулого століття, підготовка фахівців у системі вищої освіти України здійснюється за ступеневою системою. Законом України „Про освіту” (1996 р.) в Україні була введена система вищої освіти, яка забезпечує підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівнів бакалавра і магістра, поряд із фахівцями освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста та спеціаліста, що готуються традиційно.

На основі вивчення нормативної бази нами були визначені віхи історії ступеневої освіти в Україні:

Закон України „Про освіту” – 1996 р. (стаття 30, 42 – 44);

„Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями” – 1997 р.;

„Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні” – 1998 р.;

Закон України „Про вищу освіту” – 2002 р. (стаття 6 – 8, 24 – 25);

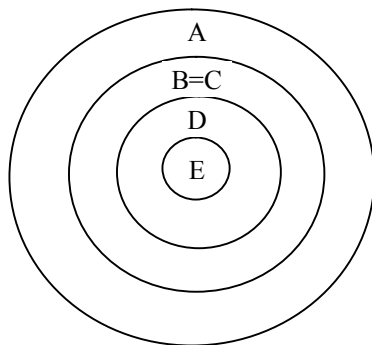
Болонський процес – 2005 р.

Про необхідність та важливість переходу України до ступеневої підготовки фахівців також зазначається у Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI століття) (1996 р.), „Концепції педагогічної освіти” (1998 р.); Державній програмі „Вчитель” (2002 р.).

Ступенева професійна підготовка педагогів, зокрема початкової школи, зумовлена необхідністю підвищення конкурентоспроможності та мобільності вчителя (педагога) на ринку праці в контексті внутрішніх (утвердження ринкових і демократичних відносин) та зовнішніх (глобалізація та становлення інформаційного суспільства) суспільних змін, що відбуваються в Україні і в світі. Ступенева професійна підготовка сприяє розвантаженню навчальних програм, що вивільняє час для самостійної роботи, саморозвитку і самовиховання студентів. Особливе значення ступенева професійна підготовка має на регіональному рівні у забезпеченні кадрами різних ступенів підготовки відповідних навчально-виховних закладів певного регіону.

За переконанням С. Власенко, перші теоретичні підвалини ступеневого підходу до підготовки вчителів початкової ланки заклала М. Монтессорі. Оскільки після оприлюднення її книги „Секрет дитинства” з’явилися ідеї поступово і системно готувати спеціалістів з чисто практичних видів педагогічної діяльності (рівень молодшого спеціаліста, за сучасною термінологією), педагогів – загальнокультурних вихователів (рівень бакалаврату), педагогів-викладачів окремих чи групи вагомих дисциплін (рівень магістрату) [1].

Сутність ступеневої підготовки майбутніх учителів, зокрема початкових класів, розкривається та певною мірою конкретизується у термінах „підготовка”, „професійна підготовка”, „ступенева підготовка”, „ступенева підготовка вчителя”, „ступенева підготовка вчителя початкових класів”. Співвідношення обсягів цих понять можна передати з допомогою такої схеми (рис. 1.1).



- A – підготовка
- B – професійна підготовка
- C – ступенева підготовка
- D – ступенева підготовка вчителя
- E – ступенева підготовка вчителя початкових класів

Рис. 1.1. Співвідношення ключових понять

Термін „підготовка” є похідним від дієслова „підготувати”, тобто навчити, дати необхідні для чого-небудь знання. Словник С. Ожегова пояснює значення цього слова як „запас знань, отриманих ким-небудь” [2, с.532].

Професійна підготовка визначається як процес формування спеціаліста для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаний з оволодінням певним родом занять, професією [3, с.549]. У сучасній психолого-педагогічній науці існує декілька підходів до визначення її сутності. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуалізованих знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей. Всебічний аналіз професійної підготовки зроблено у працях В. Семиченко. Вона розглядає її в трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів; як мету і результат діяльності вузу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [4].

У Законі України „Про вищу освіту” зазначається, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [5].

Професійна підготовка фахівців здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями (ступеневою освітою). Освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти – характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості знань, умінь та навичок особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки (роботи) певного рівня професійної діяльності [5].

Вивчення змісту словників (В. Бусел, С. Гончаренко) та педагогічних енциклопедій (В. Кремень, І. Каіров) показало, що в них не розкривається сутність понять „ступенева освіта”, „ступенева підготовка”, „ступенева підготовка вчителя”. Тому для з'ясування їх змісту ми звернулися до праць вчених.

Цікавими, на нашу думку, є погляди Л. Старовойт, яка зазначає, що ступеневість передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що становлять сутність професійної освіти. Ступеневе навчання потребує як внутрішньої диференціації змісту освіти, так і певної самостійності її складових елементів. Цим забезпечується і створення умов для того, щоб кожний ступінь виконував певну функцію у складі цілого. Ступеневість створює також передумови для доповнення та поглиблення професійної підготовки, забезпечує можливість переходу до нової якості [6].

Науковий інтерес становлять висновки С. Власенко щодо понять багаторівневості та багатоступеневості. За її переконаннями, вони не є ідентичними. Багаторівневості як інтегративна якість світової освітньої системи є її характеристикою, притаманною етапу розв'язання глобальних завдань людства. Багатоступеневості є організаційним втіленням багаторівневості, динамічною її ознакою, без застосування якої змістове наповнення рівнів підготовки фахівців з вищою педагогічною освітою позбавляється статичності, тобто горизонтального виміру. „Говорячи дидактичною мовою, ми маємо справу тут із втіленням принципів послідовності та наступності в багаторівневій педагогічній освіті” [1, с.9]. С. Мамрич стверджує, що ступенева підготовка вчителя передбачає формування принципово нового змісту освіти, визначення цілей кожного зі ступенів згідно з загальними цілями професійної підготовки [7].

На думку багатьох вчених, основне завдання ступеневої професійної підготовки вчителя полягає у формуванні та розвитку професійних знань і умінь на базі системи фундаментальних знань та можливості адаптації випускників до майбутніх змін в суспільстві, економіці, науці та виробництві. Основну ідею ступеневої професійної підготовки складає навчання за висхідними ступенями, які відображають послідовні етапи навчання, причому кожен наступний ступінь є логічним продовженням попереднього, забезпечуючи можливість подальшого навчання і передбачаючи розширення сфери застосування праці випускників кожного ступеня (рис.2).



Рис.2. Модель ступеневої підготовки вчителя

Ступенева педагогічна освіта передбачає рух студента від нижчого ступеня до вищого у своєму загальному та професійному розвитку, оскільки на кожному наступному ступені (рівні) студент набуває нових знань, умінь та навичок, одержує новий, вищий від попереднього, рівень готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності.

*Висновки...* На основі вивчення державних документів про вищу освіту та праць вчених виявлено, що проблема ступеневої підготовки вчителя є досить новою для національної освіти, тому недостатньо розроблений категорійно-понятійний апарат, технологія ступеневої підготовки вчителя та методичне забезпечення процесу навчання.

*Перспективи подальших розвідок...* Подальших наукових розвідок потребують такі аспекти, як сутність ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи, технологія та методичний супровід ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Власенко С. П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. П. Власенко. – К., 2002. – 20 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка / И. С. Ожегов ; под. ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1990. – 921 с.
3. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каирова]. – М. : Сов. энциклопедия, 1964-1988. – Т. 3. – 880 с.
4. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : дис. ...доктора психол. наук : 19.00.07 / Семиченко Валентина Анатольевна. – К., 1992. – 432 с.
5. Закон України „Про вищу освіту”. – К., 2003. – 47 с. – (Нормативний документ).
6. Старовойт Л. Я. Особливості організації багатоступеневого навчання у вищому професійному училищі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. Я. Старовойт. – К., 2000. – 15 с.
7. Мамрич С. М. Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / С. М. Мамрич. – К., 2001. – 15 с.

**Аннотація**  
**О.Л.Шквыр**

***Теоретические аспекты ступенчатой подготовки будущих учителей начальных классов***

*В статье рассматриваются этапы истории ступенчатого образования, раскрывается сущность ключевых понятий, предлагается модель ступенчатой подготовки учителя.*

**Ключевые слова:** *подготовка, профессиональная подготовка, ступенчатая подготовка учителя.*

**Summary**  
**O.L.Shkvyr**

***Theoretical Aspects of the Stage Preparation of the Future Primary School Teachers***

*The stages in the history of the stage education are described in the article. The essence of key notions are revealed. The model of the stage preparation of school teachers is proposed.*

**Key words:** *preparation, professional preparation, stage preparation of a teacher.*

Дата надходження статті:

„11” вересня 2010 р.

УДК 796.85+39+159.922 (045)

**І.М.ШОРОБУРА,**

*доктор педагогічних наук, професор*  
*(м.Хмельницький)*

**Бойовий гопак як етнонаціональна система психофізичного вдосконалення особистості**

*В статті розглядається питання необхідності панівної ідеології здоров'я людини в Україні. Бойовий гопак розглядається як етнонаціональна система психологічного удосконалення особистості. У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії створено осередок і секцію бойового гопака.*

**Ключові слова:** *ідеологія здоров'я, національна культура, фізична культура, бойовий гопак.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Щорічні звіти дослідження людського розвитку в Україні за Програмою ООН свідчать про зниження рівня здоров'я населення країни. Так, характерними руйнівними чинниками суспільного, політичного і економічного життя сьогодення України, що стосуються підтримки і охорони здоров'я населення, є: низький рівень фінансування системи формування і охорони здоров'я, відсутність ідеології здоров'я і технології її впровадження, інфляція індивідуального і громадського здоров'я, некритичність оцінки ролі громадянина щодо збереження здоров'я, відсутність нових технологій управління, дефіцит інформації.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Відомо, що інтенсифікація всіх процесів життєдіяльності сталася тільки завдяки високим можливостям людини адекватно відповідати цим вимогам фізично, психічно і духовно. Країни, що досягли значних економічних успіхів, такі, як Японія, Канада, США та інші, мають найвищі показники середньої тривалості життя. Передовсім саме

за показником рівня здоров'я населення міжнародні експерти ООН проводять порівняльний вимір ступеня сталого розвитку країни. Визнаючи рівень здоров'я нації показником спроможності країни конкурувати на міжнародному рівні, уряди, національні і регіональні парламенти, а також громадські організації розвинутих країн взяли на себе відповідальність активно сприяти підвищенню рівня здоров'я населення, що знайшло відображення в міжнародних документах. Зокрема, затверджено п'ять напрямів діяльності суспільства і урядів щодо зміцнення здоров'я населення: орієнтація політики на зміцнення здоров'я, створення сприятливого довкілля, посилення дій громадськості, розвиток особистих навичок, переорієнтація служб охорони здоров'я [7].

Сьогодні ми повинні говорити про необхідність панівної ідеології здоров'я людини в Україні, створення міжгалузевих механізмів забезпечення здорової життєдіяльності. Ідеологія здоров'я це те, по-перше, яку питому вагу займає здоров'я як суспільна цінність у свідомості людей, в політиці державного управління та різних галузях діяльності; по-друге, наскільки значимість індивідуального і громадського здоров'я виражена у різних формах суспільної свідомості – політиці, моралі, праві, освіті, мистецтві, ЗМІ тощо [4]. Слід зазначити, що визнання цінності і значущості здоров'я ще не означає існування ідеології здоров'я, якщо ці ідеї не прижилися в усіх сферах життєдіяльності суспільства, якщо немає попиту на здоров'я й інші важелі підтримки високого рівня здоров'я і тривалості життя популяції [3, 5].

В Україні простежується значне зниження не тільки рівня здоров'я населення, але й знецінення його як реальної життєвої цінності. Аналогічний процес в економіці визначають як інфляцію. Проекція широко відомого економічного явища на галузь охорони здоров'я дозволяє констатувати, що в Україні спостерігається практично знецінення такої важливої категорії суспільства, як здоров'я нації. Інфляція здоров'я має п'ять характерних рис: знецінення ідеї здоров'я; практичне нехтування здоровим способом життя; збільшене витрачання індивідуального здоров'я в умовах стресу; неможливість відтворити витрачене здоров'я при необхідності; негативна динаміка рівня здоров'я.

Як відомо, кожна людина є особистістю настільки, наскільки вона дотична до культури, тобто наскільки вона пізнала різні прояви духовного життя свого народу – його історію, мистецтво, фольклор, науку, звичаї, традиції, обряди, мораль, вірування. Такий підхід спрямовує сучасну педагогічну науку і практику на відновлення незаслужено забутих принципів гуманізму, народності, природовідповідності. За цих умов процес виховання, збереження здоров'я набуде природного стану, оскільки ґрунтуватиметься не на кон'юнктурних проектах, штучно нав'язаних зверху, а на міцній основі загальнолюдських приписів, на полярності установлених понять добра і зла, правди і кривди, красивого і потворного, свого і чужого.

Молодь – дзеркало своєї епохи, відображення як позитивних, так і негативних її рис, характерних для сьогодення, тому брак економічного забезпечення, соціальна неорганізованість, відсутність ідеології здоров'я, зниження якості життя впливають на формування здорового способу життя і, головне, знецінюють ідею збереження здоров'я як не першочергову, не актуальну [6].

Важливими на сьогодні є народознавчі технології охорони і збереження здоров'я молоді. Так, наукове осмислення етнопедагогіки як компонента національної культури та її взаємодії з іншими соціокультурними чинниками слугує ефективним джерелом національного самоусвідомлення українства, сприяє оптимізації навчально-виховного процесу. Зазначимо, що етнопсихологічними та етнокультурними чинниками є: етнічні традиції, етнічний характер, етнічні почуття та настрої, етнічні інтереси й орієнтації, тип культури (колективізм, індивідуалізм) та ін. А.Макаренко зазначав, що виховувати традиції, зберігати їх – надзвичайно важливе значення виховної роботи [2]. У студентів формується національний ідеал, „те найкраще, що створив народ у розумінні людської особистості” (Г.Ващенко) [1, с.104].

Сьогодні важливо знати козацькі сторінки в історії України, адже козацтво – це багатотисячолітня історія формування нашого етносу. Разом з історією формувалася і культура, разом із культурою – і різні методи збереження здоров'я молоді. Знання трав, знання руху світил, які впливають на урожай, вміння використовувати те, що під руками, для свого здоров'я, насамперед біологічно чисті продукти харчування, здоровий спосіб життя, який ми називаємо козацьким – усе це від них. Вони формували систему оздоровлення природним способом. Так, у козаків-січовиків оздоровлення полягало у підготовці, яку вони отримували перед тим, як іти на війну. Вишкіл потребував від козака доброго здоров'я. Споконвічні силові вправи були у тих козаків, які жили на Січі. Вони знали багато методів лікування травами, настоями. Січовики мали структуровану систему оздоровлення. Як відомо, життя реєстрових козаків проходило у походах. Традиції і звичаї давали можливість зберегти здорове тіло і здоровий дух. Без цього козак не міг бути воїном. Найтаємничіший прошарок козацтва – це характерники. Ці воїни мали особливий статус козацького середовища. Вони уміли проникати у таємниці природи, знали сили природи, уміли взяти здоров'я від дерев, з якими спілкувалися, від трави, землі. Вони брали енергію із сил природи, що сприяло оздоровленню. Отже, система козацького оздоровлення мала складну структуру. Зазначимо, що велике значення сьогодні має мистецтво козацьких єдинборств. Їх вивчення сприяє відродженню національних видів боротьби, збереженню здоров'я.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії є досвід запровадження бойового гопака і народних рухливих ігор як розвитку однієї із здоров'язберігаючих технологій. Молодь повинна перебувати під постійним виховним впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Це потрібно, насамперед, для найповнішого розкриття природних здібностей молоді, розвитку її талантів. Тому система освіти загалом і система фізичного виховання зокрема мусять бути саме національними.

Підвищення ефективності фізичного виховання тісно переплітається з проблемами впровадження в практику елементів народної фізичної культури, зокрема Бойового Гопака і народних рухливих ігор, які мають виховну, розвиваючу та культурну цінність.

Так, з 2002 р. у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії було створено осередок і секцію Бойового Гопака, а на уроках фізичного виховання впроваджувались елементи цього національного бойового мистецтва і народні рухливі ігри. У процесі роботи секції бойового гопака широко застосовувались національні рухливі ігри, які були спрямовані на вдосконалення конкретних рухових здібностей студентів і розвитку морально-вольових якостей. При цьому враховувалась не лише їх спрямованість, але й вікові особливості групи студентів. Зазначимо, що структура заняття з Бойового Гопака є особливою. Вона побудована відповідно до звичаїв і традицій наших предків, їх вірувань та світогляду. По-перше, вшановується пам'ять предків, молитвою звертаються до Бога, піснею підіймають бойовий дух, одяг гопаківців – національний. Заняття босоніж покращує фізіологічні можливості організму шляхом масажу рефлекторних зон ніг. Заняття складається з кількох етапів: шиккування, вітання, молитви, пісні, проруху, викладу технічних елементів, пісні, молитви, прощання.

На базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії проходив II Міжнародний навчально-вишкільний семінар із козацького мистецтва – Бойового гопака. В його роботі взяли участь понад 50 козаків – представників федерації з різних областей України, а також з Польщі, Португалії, Канади, Іспанії – старшини, підстаршини та вчителі бойового гопака, а також засновник і верховий вчитель, президент Міжнародної федерації Володимир Пилат. Прослухано лекції з історії України, козацтва, з секретів козацької медицини, цілительства, світоглядних засад українського бойового мистецтва. Адже бойовий гопак не просто спорт, а цілісна виховна система, в якій влучно передбачено фізичне, розумове, фізичне удосконалення.

В академії працює голова Хмельницької обласної федерації Бойового гопака Іван Куць, який нашим студентам передає свою майстерність. Колективом кафедри фізичної культури та валеології укладено програму для загальноосвітніх навчальних закладів „Основи бойового гопака та фізична культура”. Основними критеріями, за якими здійснюється систематизація рухливих ігор, є: швидкість, силові, швидкісно-силові здібності, витривалість, координаційні здібності. Рухливі ігри необхідно включати в кожне заняття з фізичної культури, оскільки, відповідно до програми, вдосконалення рухових здібностей здійснюється на кожному занятті.

Рухливі ігри згруповані у відповідні блоки (на швидкість, координацію тощо) та розподілені по семестрах, відповідно до рекомендацій програми вищої школи з фізичного виховання. Систематизовані національні рухливі ігри широко застосовувались в методиці роботи секції Бойового Гопака. Також вони були використані під час проведення занять із фізичного виховання. Їх використання дозволило комплексно вирішувати навчально-виховні завдання, збільшити моторну щільність занять, покращити емоційний фон і якість, більш повно ознайомити студентів з українськими національними традиціями. Впроваджено елементи національного бойового мистецтва, що вивчалися на заняттях спортивної секції, на заняттях з фізичного виховання.

На базі академії проведено Всеукраїнський семінар для вчителів фізичної культури, під час якого обговорювалась можливість впровадження у школах на уроках фізкультури бойового гопака. Серед 4-х основних напрямків бойового гопака є фольклорно-мистецький, бойовий, спортивний, оздоровчий. Саме оздоровчий напрям ідеально підходить людям, які шукають шляхи для гармонійного розвитку тіла, розуму і духу. Бойовий гопак – одна з народознавчих технологій збереження здоров'я молоді.

Проведено оздоровчий семінар „Демонстрація оздоровчого напрямку бойового гопака та оцінка функціонального стану молоді, яка займається бойовим гопаком, на основі валеології та інформаційної медицини”. Презентовано апаратно-програмний комплекс для електропунктурної діагностики, що тестує функціональну систему організму.

Студенти академії неодноразово брали участь у спортивних змаганнях, святах, концертах, показових виступах, фестивалях, семінарах.

На базі секції бойового гопака працює лабораторія здорового способу життя, де студенти нашої академії працюють з молодшими школярами і дають їм ази техніки бойового гопака. Для продовження славних традицій минулого і відродження жіночого бойового мистецтва відкрито експериментальну групу з українського жіночого бойового мистецтва, яке базується на техніці бойового гопака, але в ньому враховуються анатомофізіологічні можливості жінки. Дівчата також вивчають народну медицину, питання раціонального харчування, ведення господарства.

Важливо, що вирішення проблеми збереження власного здоров'я закладено в самій людині, у знанні та розумінні нею проблем формування, збереження, зміцнення і відновлення його, а також в умінні дотримуватися правил здорового способу життя. Ми повинні усвідомити, що майбутнє кожного і держави в цілому – за здоровими поколіннями, що фізично і морально здорова людина здатна творити і приносити користь іншим людям. Стан фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я молоді є інтегральним показником суспільного розвитку, могутнім чинником впливу на економічний, культурний, потенціал країни. Виховання здорової нації, охорона здоров'я людини – основна проблеми всіх часів.

*Висновки...* Отже, пріоритетним завданням держави у вищих навчальних закладах залишається інформаційно-просвітницька робота з молоддю, впровадження здоров'язберігаючих технологій. Сьогодні на рівні держави повинні діяти програми, проекти, головним завданням яких є пропаганда здорового способу життя молоді через проведення науково-медичних конференцій, семінарів-тренінгів, круглих столів, лекцій, практичних знань.

**Список використаних джерел та літератури:**

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – Т.1. – С. 104.
2. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
3. Максимова Н. Ю. Безпека життєдіяльності : соціально-психологічні аспекти алкоголізму та наркоманії : навч. посіб. / Н. Ю. Максимова. – К. : Либідь, 2006. – 328 с.
4. Оржеховська В. М. Духовність і здоров'я : навч.-метод. посіб. / В. М. Оржеховська ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 168 с.
5. Оржеховська В. М. Збереження репродуктивного здоров'я неповнолітніх / В. М. Оржеховська, Л. І. Габора ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 220 с.
6. Педагогіка здорового способу життя : орієнтована програма для установ післядипломної пед. освіти та пед. навч. закладів / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 14 с.
7. Рибальченко С. Є. Формування культури здоров'я учнів засобами інноваційних технологій. Модель навчального закладу – Школа сприяння здоров'ю / С. Є. Рибальченко. – Х. : Основа, 2010. – 143, [1] с. (Б-ка журн. „Початкове навчання та виховання”; Вип. 5 (77)).

**Анотація  
И.М.Шоробура**

***Боевой гопак как этнонациональная система психофизического усовершенствования личности***

*В статье рассматривается вопрос необходимости господствующей идеологии здоровья в Украине. Боевой гопак рассматривается как этнонациональная система психофизического усовершенствования личности. В Хмельницкой гуманитарно-педагогической академии создана ячейка и секция боевого гопака.*

**Ключевые слова:** идеология здоровья, национальная культура, физическая культура, боевой гопак.

**Summary  
I.M.Shorobura**

***Fighting Hopak as the Ethnonational System of Psychophysical Development of Personality***

*The question of the necessity of ruling ideology of a human's health in Ukraine has been viewed in the article. Fighting hopak is considered as the ethnonational system of psychophysical development of personality. The centre and the section of fighting hopak have been organized in Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.*

**Key words:** ideology of health, national culture, physical culture, fighting hopak.

Дата надходження статті:

„14” вересня 2010 р.

УДК 37 (09)(477) „18/20”

**О.І.ЯНКОВИЧ,**  
доктор педагогічних наук  
(м.Тернопіль)

**Ідеї технологізації освіти у педагогічній думці України (XVIII – перша половина XX ст.)**

*У статті здійснено аналіз праць класиків вітчизняної педагогіки з проблем технологізації освіти. Розглянуто погляди українських педагогів К. Ушинського, Г. Ващенка, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, що мали вплив на розвиток освітніх технологій. Виявлено можливості використання позитивних ідей класиків педагогіки у педагогічній теорії та практиці на сучасному етапі. Доведено необхідність домінування індивідуальної професійної майстерності над уміннями виконувати технологічні операції.*

**Ключові слова:** технологізація освіти, діагностика.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* У останні два десятиріччя прискореними темпами здійснюється технологізація освіти. Рівень упровадження освітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, є тим показником, за яким визначається престиж та конкурентоспроможність навчального закладу. Проте у реалізації технологічного підходу є також суттєві недоліки. Оскільки учені не виробили загальноприйнятого категоріального тезаурусу, освітніми технологіями сьогодні називають що завгодно: від методики чи теоретично оформленого досвіду окремого учителя до будь-якої інновації

навчально-виховного процесу. Самі педагоги визнають, що у них недостатньо вмінь для використання технологічного підходу, а також для здійснення діагностування, без якого неможлива технологізація освіти. Отже, суперечливість в обґрунтуванні теоретичних засад освітніх технологій, не достатній рівень готовності педагогів до їх реалізації сприяли тому, що технологічний підхід більшою мірою обговорюється у наукових джерелах, ніж використовується на практиці. Оскільки освітні технології мають давні історичні корені, і їх генезис розпочався задовго до появи технологічної термінології, варто для подолання проблем, що існують, проаналізувати погляди класиків педагогіки щодо технологізації освіти. У їх працях доцільно шукати орієнтири для визначення шляхів подальшого розвитку освітніх інновацій, а також знаходити ідеї, які дають змогу уникати помилок під час упровадження педагогічних технологій.

Таким чином, **актуальність статті** обумовлена необхідністю аналізу праць класиків вітчизняної педагогіки із проблем здійснення технологізації освіти для подолання вад у реалізації технологічного підходу на сучасному етапі та вироблення шляхів його подальшого використання.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Розвиток освітніх технологій та їх використання у закладах освіти стали предметом численних педагогічних досліджень. Їх вивчають А. Алексюк [4], В. Євдокимов, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко [6], С. Сисоєва [4], Ф. Янушкевич [11] та інші вчені. І. Смолюк у дисертаційному дослідженні „Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України” висвітлив трансформацію освітніх ідей у педагогічних технологіях [7, с. 14]. Особливу увагу вітчизняні вчені приділяють авторським технологіям класиків педагогіки. Зокрема, С. Карпенчук дослідила педагогічну технологію А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки [2].

Проте погляди класиків педагогіки на соціально-освітній феномен, який сьогодні трактується як технології, а також на використання технологічного підходу досліджені недостатньо. Варто здійснити такий аналіз, починаючи з ХІХ ст., коли був уперше застосований термін „технологія” до освітніх процесів. Його ввів у науковий обіг американський педолог Джеймсон Саллі 1866 року.

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті:** аналіз праць класиків вітчизняної педагогіки з проблем технологізації освіти; виявлення можливостей використання позитивних ідей у педагогічній теорії та практиці.

*Виклад основного матеріалу...* Автором ідеї технологізації освіти вважається чеський діяч Я. А. Коменський. У творі „Велика дидактика” він втілював прагнення навчати всіх усьому так, щоб неспіху бути не могло. Воно мало реалізовуватися завдяки правильній організації навчального процесу. Я. А. Коменський не виключав значення авторитету вчителя у досягненні успіху роботи школи, проте вперше вказав на необхідність чіткості і злагодженості її діяльності, як годинникового механізму. Така організованість притаманна виробничим технологіям і мала бути й у школі.

Із ХVІІІ ст., тобто з часу бурхливого розвитку промисловості, ставали все більш популярними погляди вчених щодо досягнення успіху педагогічного процесу незалежно від майстерності учителя. Педагоги прагнули знайти такий універсальний спосіб навчання, який, як філософський камінь, має забезпечити навченість усіх учнів. Проте існували й інші думки: у навчально-виховному процесі має зберігатися індивідуальний підхід до учня, і у закладах освіти конвеєр, як на промислових підприємствах, не працюватиме.

Прихильником індивідуалізації навчання є український педагог С. Русова. Вона зазначала: „Обов'язок учителя – добре знати індивідуальні особливості своїх учнів і вміти кожного притягнути до праці, викликати в ньому потрібне зусилля” [5, с. 237]. Проте її ідеї можна також використовувати і в реалізації технологічного підходу на сучасному етапі. Зокрема, думки української просвітительки щодо застосування методів навчання є актуальними також і щодо освітніх технологій. С. Русова стверджувала, що **метод – керівничий шнур усякого навчання, який не повинен перетворюватися у шаблон, щоб не допустити культу методу** (виділено автором). Гіперболізація значення методу може свідчити про легководухість учителя. Такий недолік педагога зумовить помилки у реалізації методик [5, с. 225–226]. Аналіз дидактичних поглядів С. Русової дає змогу зробити висновок про те, що не варто гіперболізувати роль освітньої технології для досягнення успіху навчально-виховного процесу. Учитель має постійно працювати над удосконаленням педагогічної майстерності, оскільки знання алгоритмів дій відіграє другорядну роль у навчально-виховному процесі.

На користь технологізації навчання можуть бути використані ідеї С. Русової про те, що і в науці, і в процесі навчання тільки строго логічні операції дають змогу оволодіти предметом або наукою [5, с. 224]. Окрім того, українська просвітителька описала низку методик, які на сучасному етапі трансформовані у технології: Дальтон-план, методику М. Монтесорі тощо [6, с. 236, 745]. С. Русова детально проаналізувала організацію навчального процесу, роль учителя та навчальні дії учнів. Вона акцентувала увагу на можливостях учнів проявляти ініціативу та розвивати вміння самостійно вчитися, розвивати волю, звичку до зусилля для досягнення своєї мети [5, с. 234].



На основі аналізу творчості С. Русової можна зробити висновок, що результативність навчально-виховного процесу залежить від низки чинників: здібностей та нахилів учнів, рівня підготовленості вчителя, використовуваних методів організації навчання. Доцільно припустити, що тільки завдяки алгоритмізації дій неможливо досягнути успіху навчально-виховного процесу.

Аналогічні висновки можна зробити також на основі творчості українського класика педагогіки К. Ушинського. Аналіз його творів дає змогу припустити, що праця вчителя не може бути алгоритмізована, а знання рецептів (технологій) не гарантує необхідного результату. Він зазначав: „Ми не говоримо педагогам: робіть так чи інакше; але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте, керуючись цими законами й тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати. Не тільки обставини ці без краю різноманітні, а й самі вдачі вихованців не схожі одна на одну. Чи можна ж при такій різноманітності обставин виховання й виховуваних індивідів пропонувати які-небудь загальні виховні рецепти” [10, с. 219].

Визнаючи, що педагогічні явища надзвичайно діалектичні, К. Ушинський відводив важливе місце педагогічним знанням, настійливо радив вивчати історію різних педагогічних заходів, з чого можна зробити висновок, що вчитель повинен оволодіти освітніми технологіями. Проте цього недостатньо для досягнення успіху. Окрім технологічних знань, необхідно відповідати ще низці вимог: прагнути до пізнання, мати педагогічний такт тощо.

Незважаючи на те, що до технологічного підходу існує посилена увага вчених, психологічні, а особливо фізіологічні аспекти освітніх технологій залишаються маловивченими. На усунення цього недоліку мали б спонукати праці К. Ушинського, який вважав, що необхідно „вивчати якнайпильніше фізичну й душевну природу людини...” [10, с. 219]. Проте психологічні засади освітніх технологій на сучасному етапі залишаються малодослідженими, зрештою, як і фізіологічні. Саме в цьому може полягати одна із причини незадоволеності сучасних педагогів результатами від реалізації технологічного підходу.

Вагомий внесок у дослідження проблем педагогічних технологій зробив Г. Ващенко. Він розглянув теоретичні засади методів навчання. Основні положення концепції українського педагога можна застосувати також до педагогічних технологій. Зокрема, Г. Ващенко вказав на суперечливість підходів до трактування терміну „метод”: „Поняття методів навчання ще не набуло остаточного визначення. Тому не тільки в поглядах педагогів-практиків, а навіть у педагогічній літературі часто трапляється змішування понять методів, системи та плану” [1, с. 102]. У працях сучасних учених змішуються поняття „технологія”, „метод”, „система”, „методика”.

Характерні риси методів, визначені Г. Ващенко (етапність або сукупність кроків, відповідність дій визначеній меті), притаманні також сучасним технологіям. Всі моменти навчального процесу, вважає український педагог, мають свою спеціальну техніку [1, с. 103]. Він акцентує увагу також на обліку успішності учнів, як на необхідному етапові навчального процесу. Без контролю знань або діагностики навчання неможлива реалізація також педагогічної технології.

Попри спільні риси методів та сучасних технологій, необхідно вказати і на їх відмінний характер: технологія характеризується діагностичністю вже на етапі визначення мети. Проте сьогодні використовуються технології у значенні „метод”, як це мало місце у творчості Г. Ващенка. Зокрема, у праці „Загальні методи навчання” він розглянув метод проектів, який на сучасному етапі трактується також як технологія [1, с. 331].

У вітчизняній педагогічній науці термін „освітня (педагогічна) технологія” вперше з’явився у 60-х рр. ХХ ст. Але ще задовго до появи цього терміна у педагогіці республік колишнього СРСР, технологічну термінологію використав А. С. Макаренко. Він запровадив „технологію виховання” (точніше „технологічний процес” щодо виховання). У „Педагогічній поемі” класик української педагогіки зазначав: „Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому у нас просто нема всіх найважливіших відділів виробництва: технологічного процесу, обліку операцій, конструкторської роботи, застосування кондукторів і приладів, нормування, контролю, допусків і бракування” [3, с. 440].

Великий український педагог-класик, як і його попередник Я. А. Коменський, що порівнював організацію педагогічного процесу із годинниковим механізмом, як і французький філософ-просвітитель Ж. О. Ламетрі, що написав твір „Людина-машина” і також встановлював аналогії між людиною і годинниковим механізмом, „чим більше думав, тим більше виявляв схожості між процесами виховання й звичайними процесами в матеріальному виробництві і ніякої особливо страшної механістичності в цій схожості не вбачав” [3, с. 440]. А. Макаренко був переконаний, „що дуже багато деталей людської особи і людської поведінки можна зробити на пресах, просто штампувати за стандартом, але для цього потрібна особливо тонка робота самих штамів, скрупульозна обережність і точність. Інші деталі потребували, навпаки, індивідуальної обробки в руках висококваліфікованих майстрів, людей із золотими руками й гострим оком. Для багатьох деталей необхідні були складні спеціальні прилади, які в свою чергу

потребують великої винахідливості і польоту людського генія. А для всіх деталей і для всієї роботи вихователя потрібна особлива наука” [3, с. 440].

У „Педагогічній поемі” та інших творах А. Макаренка поряд із терміном „технологічний процес” трапляється й термін „техніка” у значенні „технологія”: „Ми всі чудово знаємо, яку нам слід виховувати людину, це знає кожен письменний свідомий робітник і добре знає кожен член партії. Отже, труднощі не в питанні, що треба зробити, а як зробити. А це питання педагогічної техніки” [3, с. 440].

Незважаючи на створені видатними педагогами (Я. А. Коменський, А. Макаренко та інші) аналогії між виробничими та навчально-виховними процесами, необхідно визнати, що існує велика різниця між людиною та досконалою машиною, яка, на відміну від живої істоти, не має спадкових задатків та генетичних відхилень. Отже, в технології варто говорити не стільки про гарантію результату, скільки про орієнтацію на певні показники.

Реалізацію освітніх технологій, особливо виховних, утруднює недосконалість діагностики, особливо це стосується вимірювання виховних якостей. У зв’язку з цим доцільно стверджувати, що виховний технологічний процес – це радше перспектива, ніж реальність. Існування описаних у навчально-методичних та енциклопедичних джерелах виховних технологій є дискусійною проблемою. На нашу думку, А. Макаренко здійснив прогнозування генезису виховних технологічних процесів, які реалізовуватимуться паралельно із розвитком педагогічної діагностики, на основі поєднання зусиль фахівців різних галузей наук – педагогіки, інформатики, психології.

Прогнозуванням мистецтва виховання займався також К. Ушинський. Вів був переконаний, що воно надто недосконале, проте буде розвиватися у майбутньому. Український педагог з’ясував причини недостатньої уваги суспільства до виховної сфери. На його думку, люди шукають хибні ідеали: „Здається, люди думали про все, крім виховання, шукали засобів величі й щастя скрізь, крім тієї галузі, де найшвидше їх можна знайти. Але вже тепер видно, що наука визріває до того ступеня, коли погляд людини мимоволі буде звернений на виховне мистецтво [10, с. 207]. К. Ушинський був переконаний, що людство визначить правильні цілі виховання і виховна галузь розвиватиметься прискореними темпами: „Словом, в усіх галузях виховання ми стоїмо лише перед початком великого мистецтва, тоді як факти науки вказують на можливість для нього найблискупішого майбутнього і можна сподіватися, що людство, нарешті, стомиться гнатися за зовнішніми вигодами життя й візьметься створювати значно стійкіші вигоди в самій людині, переконавшись не на словах тільки, а на ділі, що головні джерела нашого щастя й величі не в речах і порядках, що нас оточують, а нас самих” [10, с. 209].

Якщо А. Макаренко вважав, що для позитивних змін у виховній галузі необхідна технологія, то К. Ушинський відстоював необхідність теорії, яка б ґрунтувалась на законах низки наук, передусім психології та фізіології. Проте обидва педагоги були переконані, що для вирішення виховних проблем необхідний науковий підхід, і у майбутньому його будуть використовувати вихователі.

У творчості класика української педагогіки В. Сухомлинського, як у його попередника А. Макаренка, також існує термін „технологія”, зокрема „технологія педагогічної праці”. „Учитель готується до хорошого уроку все життя.., – переконаний український педагог. – Така духовна і філософська основа нашої професії і **технології нашої праці** (виділено автором): щоб відкрити перед учнями іскорку знань, учителеві треба увібрати море світла, ні на хвилину не відходячи від променів вічно сяючого сонця знань, людської мудрості...” [9, с. 465]. „У кожного вчителя є своя творча лабораторія, вона рік у рік збагачується – це дуже важливий бік педагогічної культури. Мова йде про **технологію педагогічної праці**” [9, с. 454]. „Однією з найбільш тонких і ювелірно чистих справ у **технології педагогічної творчості** (виділено автором) є створення в духовному житті кожної дитини і шкільного колективу гармонії радощів” [9, с. 553].

Названі технологічні терміни В. Сухомлинський використовував у середині 60-х рр. ХХ ст., зокрема ними він скористався у циклі бесід із молодим директором школи. У цей час термін „технологія” використовувався в основному в зарубіжних публікаціях (у колишньому Радянському Союзі з’явився 1963 р., проте набув масового вжитку у 80-х рр.) [11, с. 24]. Отже, видатний український педагог В. Сухомлинський ще задовго до загального використання технологічного підходу виокремив в „освітній технології” своєрідний технологічний спектр, запропонувавши „технологію педагогічної праці”, „технологію педагогічної творчості”. Він також зауважив наявність циклічності і періодичності явищ навчально-виховного процесу, фактично заклавши основи для розгляду управління закладом освіти як технологічного процесу. Незважаючи на те, що не було виявлено трактування В. Сухомлинським терміна „технологія”, у його працях закладені цінні ідеї для розуміння змісту технологічних понять. Зокрема, він заперечував можливість винайдення універсального засобу (способу) вирішення проблем навчального процесу: „Дехто наївно вірить в якийсь єдиний, всесильний, рятувальний засіб, за допомогою якого легко зробити цілий переворот у навчально-виховному процесі...” [9, с. 426]. *На основі творчості та діяльності українського педагога доцільно припустити, що таким універсальним засобом не може стати також і технологія.* В. Сухомлинський вважав, що результати педагогічної роботи залежать передусім від професіоналізму викладача, але не від методу: „Хороший учитель дасть

добрі знання, працюючи за будь-яким методом, що передбачає активну розумову діяльність дитини” [9, с. 426].

Завдяки працям В. Сухомлинського були закладені підходи до розуміння управління як технологічного процесу. Педагоги з'ясували, що управлінській діяльності притаманна циклічність, яка має місце також у промисловому виробництві. Цикли та завершені періоди у роботі школи виділяв В. Сухомлинський. Зокрема, у творі „Розмова з молодим директором” він відзначав, що підсумування наслідків навчального року – це „один із найважливіших періодів, циклів навчально-виховного процесу” [9, с. 605]. Зрозуміло, що циклові навчально-виховної роботи (навчальний рік, навчання і виховання від першого до останнього класу) відповідає цикл управлінський [8, с. 192].

Отже, українські педагоги своїми працями заклали передумови для технологізації освіти на сучасному етапі. Проте їх окремі погляди (прогресивні та радикальні зміни у виховній галузі відповідно до правильно визначених цілей; врахування психологічних та фізіологічних чинників педагогічного процесу; реалізація виховання та управління на технологічній основі) мають прогностичний характер. Такі ідеї повинні піддаватися ґрунтовному дослідженню.

Пріоритет у вивченні освітніх технологій, передусім навчальних, належить зарубіжним ученим, проте українські автори також мають здобутки у галузі технологізації освіти: вони вперше виділили технологічні поняття в межах освітніх, незнані у педагогічній науці за кордоном. Вочевидь, саме політичні мотиви завадили вітчизняній науці здобути першість у дослідженні технологічного підходу. Звинувачення в українському буржуазному націоналізмі стали перешкодою для висвітлення зарубіжного (буржуазного) досвіду вивчення освітніх технологій і можливостей його використання для подальших наукових пошуків.

*Висновки...* Праці класиків української педагогіки К. Ушинського, Г. Ващенко, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського сприяють розвитку освітніх технологій у педагогічній теорії та практиці України. Зокрема, ідеї К. Ушинського про необхідність вивчення душевної й фізичної природи людини орієнтують на дослідження психологічних та фізіологічних аспектів освітніх технологій. С. Русова та Г. Ващенко описали методи, які згодом були трансформовані у технології. А. Макаренко вперше застосував термін „технологія” до виховного процесу. В. Сухомлинський створив передумови для розвитку технологій управління. Чимало з ідей класиків педагогіки (радикальні зміни у виховній галузі; здійснення виховання та управління на технологічній основі) мають прогностичний характер. Існування виховних технологій та технологій управління на сучасному етапі є дискусійним питанням, однією із причин чого є недостатній розвиток педагогічної діагностики. Аналіз праць класиків педагогіки свідчить про те, що освітні технології не можуть стати панацеєю від негараздів сучасних навчальних закладів, оскільки не існує універсального засобу чи способу вирішення проблем навчального процесу. Не варто переоцінювати значення технологічного підходу, натомість необхідно приділяти увагу розвитку педагогічної майстерності учителя.

Подальші наукові розвідки необхідно проводити у напрямку вивчення проблем діагностики та їх вирішення у класичній національній педагогіці; дослідження психологічних та фізіологічних аспектів освітніх технологій.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Григорій Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
2. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук. : спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / С. Г. Карпенчук. – К. : І-т педагогіки України, 2003. – 40 с.
3. Макаренко А. С. Педагогічна поема / Антон Семенович Макаренко. – К. : Радянська школа, 1973. – 524 с.
4. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [моногр.] / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін. : за ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : ВПОЛ, 2001. – 502 с.
5. Русова С. Дидактика : вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. / Софія Русова. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – С. 134–306.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
7. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 „Теорія та історія педагогіки” / І. О. Смолюк. – К, 1999. – 35 с.
8. Ступарик Б. М. Школі – національне виховання молоді [вибрані статті] / Б. М. Ступарик. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 283 с.
9. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором : вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 393–626.
10. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології: вибрані педагогічні твори у двох томах / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1982. – Т. 1. – С. 192–463.
11. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич ; [пер. с польск. О. В. Довженко]. – М. : Высш. школа, 1986. – 135 с.

Анотація

А.І.Янкович

**Идеи технологизации образования в педагогической мысли Украины (XVIII – первая половина XX ст.)**

В статье осуществлён анализ трудов классиков отечественной педагогики по проблеме технологизации образования. Рассмотрено взгляды украинских педагогов К. Ушинского, Г. Ващенко, С. Русовой, А. Макаренка, В. Сухомлинского, которые влияли на развитие образовательных технологий. Определены возможности использования положительных идей классиков педагогики в педагогической теории и практике на современном этапе. Доказано, что индивидуальное профессиональное мастерство учителей должно доминировать над умениями выполнять технологические операции.

**Ключевые слова:** технологизация образования, диагностика.

Summary

O.I.Yankovych

**Ideas of Technologization of Education in the Pedagogical Thought in Ukraine (XVIII – the First Half of the XX Centuries)**

This article deals with the problem of the technologization of education based on the works of the classics of the Ukrainian pedagogical thoughts. The ideas of the Ukrainian pedagogues (K. Ushynskiy, H. Vashchenko, S. Rusova, A. Makarenko, V. Sukhomlinskyi) and their influence on the progress of the educational technologies have been studied. The opportunities of using of the positive ideas of the pedagogical theories and practice in the modern period have been revealed. The necessity of the predominance of the teacher's individual professional skills over his/her skills to do technological operations has been proved.

**Key words:** technologization of education, diagnostics.

Дата надходження статті:

„22” вересня 2010 р.

УДК 371.15+33.001

І.Д.ЯРОЩУК,

аспірантка

(м.Тернопіль)

**Оптимізація процесу адаптації молодого фахівця економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності**

У статті обґрунтовано доцільність оптимізації адаптації молодого фахівця економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності. Визначено суть і структуру комунікативної адаптації економіста. З'ясовано, що комунікативна адаптація фахівця економічного профілю складається з комунікативної мотивації, комунікативної ініціативності, комунікативного інтелекту, комунікативної толерантності, комунікативної стресостійкості, комунікативної гнучкості та є цілком автономним поняттям, яке потребує ґрунтовного дослідження.

**Ключові слова:** професійна адаптація, комунікативна адаптація, оптимізація.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Сучасний кваліфікований економіст – це професіонал, якому притаманна низка важливих якостей, з-поміж яких однією з пріоритетних є адаптаційна мобільність. Її наявність – це запорука „швидкого входження” молодого фахівця у професію та колектив, його здатності працювати в атмосфері постійних змін, стресостійкості тощо. Проте, як свідчать емпіричні дані, часто на практиці випускники ВНЗ, навіть володіючи достатнім багажем професійних знань, умінь і навичок, відчують певні труднощі в процесі професійної самореалізації. Однією з причин такої ситуації є недостатнє врахування та використання ідей концепції професійної адаптації особистості в контексті неперервної освіти як специфічної умови ефективної координації підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Молодий економіст, влаштуваючись на роботу, повинен усвідомлювати, що в обраній ним організації вже існує певний стереотип поведінки, культури, комунікативного етикету, конфліктної толерантності, внутрішньоорганізаційних відносин тощо, який має безпосередній вплив на визначення соціальної ролі людини в колективі, а тому чим вищим у нового працівника виявиться рівень адаптаційних можливостей, тим більші в нього шанси в кар'єрному та професійному рості, налагодженні дружніх стосунків зі співробітниками.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Поняття „професійна адаптація” фахівця широко досліджене в філософській, психологічній і педагогічній літературі [1; 3; 6] та охарактеризоване як безперервний процес, що охоплює не лише професійну, а й усі інші сфери життєдіяльності працівника та має безпосередній вплив на їх урегулювання і гармонізацію. Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена змінами в соціально-економічному розвитку держави, виробничими можливостями підприємства та зростанням інтелектуального потенціалу сучасного працівника.

Професійна адаптація – це науково обґрунтована система заходів, що забезпечує входження, оволодіння та досягнення особою професійної майстерності в певному виді професійної діяльності на конкретному робочому місці [4]. Особливого значення професійна адаптація набуває в кризових умовах розвитку ринкової економіки як засіб урегулювання зайнятості населення та боротьби з безробіттям.

Успіх адаптації залежить як від особливостей тієї галузі, де працює фахівець, так і від особистісних якостей самого працівника. Зазначимо, що результативність професійної діяльності сучасного економіста безпосередньо пов'язана з його комунікативною компетентністю. Зокрема Дж. Коттер, проаналізувавши результати щоденної праці 15 успішних генеральних менеджерів із 9 корпорацій, стверджує, що спілкування займає в них від 70% до 90% робочого часу [5, с. 32–35]. Таким чином, одним із визначальних факторів успішної професійної адаптації фахівця економічного профілю є рівень сформованості вмінь професійного спілкування, комунікативні здібності та навички міжособистісної взаємодії. Це дає змогу дійти висновку про необхідність дослідження такого феномена як комунікативна адаптація не лише як одного з аспектів професійної адаптації, а як цілком автономного поняття, яке потребує ґрунтовного дослідження.

*Формулювання цілей статті...* Отже, метою наукового пошуку є обґрунтування необхідності оптимізації процесу адаптації молодого фахівця економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності. Досягнення поставленої мети зумовлює виконання важливого завдання, яке передбачає з'ясування сутності та змісту комунікативної адаптації економіста.

*Вклад основного матеріалу...* Однією з причин низького рівня підготовки майбутніх фахівців економічного профілю у ВНЗ, який виявляється в перші ж дні трудової діяльності молодого працівника, є недостатня розробка форм та методів професійно-комунікативної складової такої підготовки як засобу швидкої комунікативної адаптації економіста в нових виробничих умовах. З-поміж основних завдань, які доводиться виконувати економісту в процесі професійної діяльності, виділимо такі: проведення переговорів і нарад, участь у прес-конференціях, ведення професійних дискусій та телефонних розмов тощо, які змінюють одне одного протягом робочого дня. Це свідчить про необхідність володіння фахівцем економічного профілю високим рівнем термінологіки, умінням застосовувати й адаптувати її до тих умов, в яких він працює на тому чи іншому етапі.

Комунікативна адаптація – це результат адаптаційних дій особистості, який досягається в процесі комунікативної взаємодії з іншими суб'єктами за умов набуття адаптантом комунікативної компетентності, засвоєння символічної та нормативної основи процесу комунікації та притаманних даному суспільству культурних і соціальних особливостей [2]. Комунікативна адаптація є системою заходів, які проводяться з працівниками певної установи з метою удосконалення умінь та засвоєння технік ефективного професійного спілкування, подолання відчуття скутості та нерішучості при контактах з незнайомими чи малознайомими людьми, спрямування працівника на швидке та якісне розв'язання ключових комунікативних завдань тощо.

Комунікативна адаптація економіста є процесом і результатом входження молодого фахівця в професійно-комунікативне середовище спільноти економістів, які супроводжуються пристосуванням до вже існуючих правил комунікативної поведінки, прийняття комунікативного досвіду, опанування стандартами та цінностями обраної професії.

Процес комунікативної адаптації фахівця економічного профілю супроводжується попередньою інформованістю учасника комунікативної ситуації про особистість можливого співбесідника, обміркуванням можливого розвитку майбутньої ділової розмови, пошуком консенсусних рішень, спробами уникнення конфліктних ситуацій тощо. Результати емпіричного дослідження дали змогу з'ясувати структуру комунікативної адаптації економіста, складові якої відображено на рис. 1.

Мотивація економіста – це основа процесу адаптації; спонукання себе та інших до діяльності. Вона визначається специфічними для професійної економічної діяльності факторами: внутрішньою та зовнішньоекономічною діяльністю суб'єктів господарювання, розвитком фінансово-банківської інфраструктури, політико-правовим та економічним середовищем, фінансово-кредитною системою країни, поведінкою споживача тощо. Забезпечити достатній рівень комунікативної мотивації можуть такі фактори, як:

- рівень освіченості та достатній словниковий запас фахових лексем;
- зацікавленість співрозмовників у позитивному результаті;
- вірогідність та оперативність обміну інформацією;
- соціальні умови;
- ступінь свободи підприємництва і господарської самостійності.

Комунікативна мотивація відіграє важливу роль у професійній діяльності економіста, оскільки є одним із визначальних факторів при укладанні взаємовигідних угод і прийнятті рішень, виконання яких мінімізує рівень ризиків. Комунікативна мотивація спрямована на таку організацію праці, при якій кожен співробітник установи працюватиме з максимальною самовіддачею, керуючись при цьому як

власними мотивами, так і бажанням досягнути запланованих результатів професійно-комунікативної діяльності.

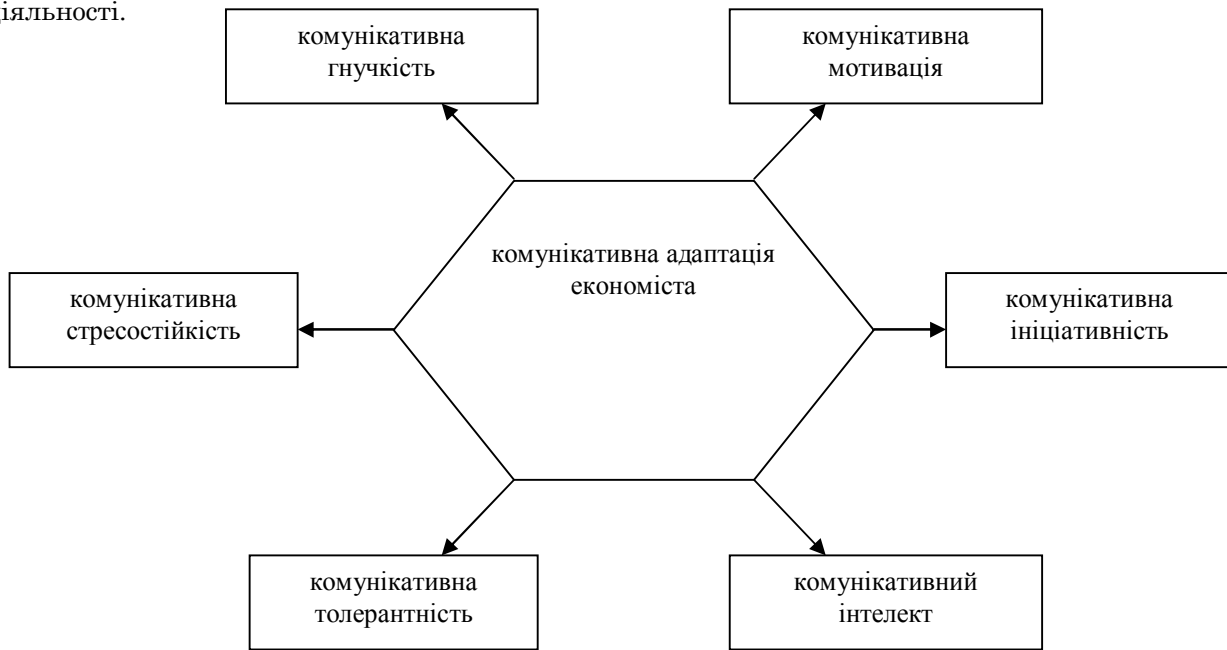


Рис. 1. Структура комунікативної адаптації економіста

Комунікативна ініціативність є однією з важливих рис, яка повинна бути притаманна економісту. Результат переговорів, нарад чи конференцій значною мірою залежить від умінь фахівця економічного профілю скеровувати розмову в необхідному напрямку, самому визначати комунікативні акценти у діловій взаємодії, конструювати власну лінію комунікативної поведінки, втримувати ініціативу в спілкуванні.

Комунікативна ініціативність є своєрідним вектором, що спрямовує професійно-комунікативну діяльність економіста на досягнення оптимального результату, визначає творчу активність і працездатність фахівця. Її основним завданням є виявлення кількості ідей і рішень стосовно того чи іншого питання та виокремлення тих, які найбільше заслуговують на детальне вивчення. Це дасть змогу підприємству чи установі контролювати ризики й уникнути непотрібних витрат, а економісту в подальшому, – успішно реалізувати довірений йому проект та позитивно впливати на психологічний клімат та атмосферу в команді.

Комунікативний інтелект економіста є сукупністю його розумових і творчих здібностей, які виявляються у процесі комунікативної взаємодії між співрозмовниками з метою ефективного вирішення професійних завдань. Комунікативний інтелект є здатністю майбутнього фахівця економічного профілю усвідомлювати зміст висловлювання ділового партнера чи співробітника установи та використовувати ці знання з метою досягнення компромісних рішень, врегулювання спірних питань, захисту інтересів сторін при укладанні договірних зобов'язань.

На основі емпіричних даних встановлено, що комунікативний інтелект економіста має чотири складові:

- здатність сприймати сказане співрозмовником;
- здатність розуміти повідомлення адресанта;
- здатність обмінюватись інформацією;
- здатність спрямовувати розмову в певному напрямку.

Комунікативна толерантність фахівця економічного профілю є необхідною умовою ефективною комунікативної взаємодії зі співрозмовником. Невід'ємною частиною процесу формування комунікативної толерантності у майбутніх фахівців економічного профілю є міжособистісне спілкування суб'єктів навчання, в процесі якого майбутні економісти вчаться розуміти та поважати позицію іншої людини, контролювати власні дії, врегулювати спірні питання. Отож, комунікативна толерантність фахівця економічного профілю – це професійно-важлива якість особистості та своєрідний вектор на безконфліктну комунікативну поведінку, позитивне ставлення та успішну взаємодію зі співрозмовником.

Стресостійкість – це ще одна визначальна якість кваліфікованого економіста, що підвищує ефективність його роботи в конфліктних ситуаціях, та є основою для формування комунікативної стресостійкості. Комунікативна стресостійкість економіста – це вміння управляти комунікативною ситуацією та продовжувати ефективне спілкування зі співрозмовником на фоні конфлікту.

Високий рівень комунікативної стресостійкості є запорукою професійного довголіття фахівця економічного профілю. Серед умов, виконання яких допомагає мінімалізувати конфліктні ситуації та зберегти дружні стосунки в колективі, виділимо такі:

- зберігати холоднокрівність та не піддаватись психологічному тиску під час конфлікту;
- прикласти максимум зусиль для розв'язання конфлікту (чітко аргументувати власну думку або спробувати зрозуміти та прийняти позицію співрозмовника в спірному питанні; знайти дотичності у поглядах тощо).

Комунікативна гнучкість економіста – це його вміння адекватно реагувати на різноманітні ситуації міжособистісної взаємодії; змінювати свою комунікативну поведінку, враховуючи реакцію співрозмовника; знаходити способи врегулювання конфлікту та налагодження контакту. Комунікативна гнучкість свідчить про мобільність фахівця економічного профілю, його можливість адаптуватись до різноманітних ситуацій спілкування та вмотивованість у виборі стратегії поведінки.

Таким чином, встановлено, що складовими комунікативної адаптації економіста – здатності фахівця налагоджувати нові ділові контакти, в процесі чого відбувається адекватне сприйняття та розуміння співрозмовниками один одного – є комунікативна мотивація, комунікативна ініціативність, комунікативний інтелект, комунікативна толерантність, комунікативна стресостійкість, комунікативна гнучкість. В умовах професійної діяльності особлива увага повинна приділятися працівникам, у яких ця якість є недостатньо розвинутою. З метою оптимізації їх адаптації до професійно-комунікативної діяльності доцільно проводити відповідні тренінги адаптаційно-векторного спрямування. Під час виконання завдань такого тренінгу молодий фахівець отримує такі можливості:

- спостерігати за виконанням завдання іншими учасниками тренінгу з метою запозичення чи уникнення певних стратегій поведінки;
- самостійно брати участь у тренувальних ситуаціях та обирати оптимальні шляхи виходу з неї;
- отримати оцінку власних дій та обговорити поведінку інших учасників тренінгу.

Зазначимо також, що подібний досвід, отриманий під час навчання у ВНЗ економічного профілю, не можна недооцінювати, особливо, коли йдеться про період первинної адаптації до професійної діяльності. В подальшому фахівець корегуватиме ті чи інші стратегії поведінки, враховуючи специфіку підприємства чи організації, культурні особливості та віковий ценз, але адаптивні вміння, здобуті на практичних заняттях, стануть визначальними на початковому етапі виконання професійних обов'язків та можуть суттєво вплинути на оцінку молодого фахівця його співробітниками, керівництвом чи замовниками.

*Висновки...* Отож, основними напрямками оптимізації процесу адаптації молодих фахівців економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності є такі: корекція мотиваційної орієнтації на досягнення успіху в ділових переговорах; оптимізація міжособистісного аспекту професійної ділової взаємодії; розвиток умінь прогнозувати конфліктні ситуації та формування психологічної установки на пошук оптимального вирішення спірних питань. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні рівнів адаптації фахівця економічного профілю до професійно-комунікативної діяльності.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
2. Бардіна-Віж'є О. Ю. Евристичний потенціал концептів „життєвий світ” та „комунікативна дія” у дослідженні процесу адаптації іноземних студентів до нових соціокультурних умов [Електронний ресурс] / О. Ю. Бардіна-Віж'є // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2009. – Вип. 15. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Mtpsa/2009\\_15/Bardina.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2009_15/Bardina.pdf).
3. Вершинина Т. Н. Взаимосвязь текучести и производственной адаптации рабочих / Т. Н. Вершинина. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1986. – 164 с.
4. Концепція державної системи професійної орієнтації населення [Електронний ресурс] / Виконавча Дирекція Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття. – Режим доступу : <http://www.dcz.gov.ua/ifr/doccatalog/document?id=7174>.
5. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
6. Таранов Є. В. Адаптация молодого рабочего на промышленном предприятии / Є. В. Таранов // Проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1992. – С.83–88.

#### **Анотація**

**И.Д.Ярошук**

#### **Оптимизация процесса адаптации молодого специалиста экономического профиля к профессионально-коммуникативной деятельности**

*В статье обоснована целесообразность оптимизации адаптации молодого специалиста экономического профиля к профессионально-коммуникативной деятельности. Определена сущность и структура коммуникативной адаптации экономиста. Выяснено, что коммуникативная адаптация специалиста экономического профиля состоит из коммуникативной мотивации, коммуникативной инициативности, коммуникативного интеллекта, коммуникативной толерантности, коммуникативной стрессоустойчивости,*

комунікативної гнучкості і являється повністю автономним поняттям, которое нуждается в обстоятельном исследовании.

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, коммуникативная адаптация, оптимизация.

*Summary*

*I.D.Yaroshchuk*

**Optimization of the Process of Adaptation of Young Specialist of Economic Type to Professionally Communicative Activity**

*Reasonability of optimization of adaptation of young specialist of economic type to professionally communicative activity is grounded in the article. The essence and structure of communicative adaptation of an economist are determined. It is found out, that communicative adaptation of a specialist of economic type consists of communicative motivation, communicative initiativeness, communicative intellect, communicative tolerance, communicative stress-firmness, communicative flexibility and is a fully autonomous concept which needs the detailed research.*

**Key words:** professional adaptation, communicative adaptation, optimization.

Дата надходження статті:

„20” вересня 2010 р.

УДК 004:37.016:81-028.31

**Т.М.ЯСАК,**  
аспірантка  
(м.Київ)

**Комп'ютерно орієнтоване навчально-методичне забезпечення уроків української мови у 8-9 класах гімназії**

*У статті висвітлено особливості змісту й структури авторських програмно-педагогічних засобів. Обґрунтовано психолого-педагогічні переваги й лінгводидактичну доцільність універсальних комп'ютерно орієнтованих навчально-методичних засобів у процесі вивчення синтаксису української мови. Розглянуто методичний аспект застосування запропонованих педагогічних програмних засобів.*

**Ключові слова:** комп'ютерно орієнтоване навчально-методичне забезпечення, програмно-педагогічний засіб, універсальність, синтаксис української мови, навчально-тренувальний і контрольний режими.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* За умов переходу України до інформаційного суспільства одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання на основі поєднання сучасних досягнень педагогіки з потужними дидактичними можливостями інформаційних технологій. Перехід на комп'ютерні освітні технології створює умови для розширення інформаційних, методичних і технологічних меж традиційного навчання, збільшення його дидактичних можливостей шляхом урахування сучасних досягнень психологічної науки, підсилення впливу на мотиваційну сферу, створення педагогічних програмних засобів (ППЗ), в яких дотримано методичні, ергономічні та психолого-фізіологічні вимоги.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* У науково-методичній літературі знаходимо численні праці зарубіжних дослідників, присвячені проблемі проектування пакетів навчальних програм, таких як Е.І.Виштинецький, Е.А.Власов, А.С.Демушкін, А.О.Кривошеев, Є.Д.Маргуліс, В.М.Мадзігон, Н.Ф.Тализіна, О.В.Соловов, О.В.Співаковський, М.І.Шерман та ін. Серед українських науковців працювали над цією проблемою О.В.Ващук, О.В.Караман, О.М.Моргун, А.І.Підласий, Н.Л.Семенів, Л.В.Скуратівський, М.Г.Стельмахович, Г.Т.Шелехова та ін. Слушно зазначає у своєму дослідженні М.І.Жалдак, що значною перешкодою до широкого впровадження засобів ІКТ в навчальному процесі, якомога швидкого створення і поширення ППЗ є майже повна відсутність відповідного комп'ютерно орієнтованого навчально-методичного забезпечення [1, с.12]. Аналіз наявних програмно-педагогічних засобів з української мови свідчить, по-перше, що на українському ринку освітніх послуг їх представлено ще занадто мало, а по-друге, вони не зовсім задовольняють освітні потреби учнів та вчителів. Це стосується змістовного, діяльнісного та методичного компонентів. З огляду на це, проблема розроблення комп'ютерно орієнтованих навчально-методичних засобів із синтаксису української мови для реалізації функцій навчального процесу є слушною і на часі.

Таким чином, у процесі експериментального навчання нами були розроблені такі авторські електронні дидактичні засоби: „Синтаксичний розбір речення”, „Тестові завдання із синтаксису української мови” та динамічний алгоритм „Розділові знаки у безсполучниковому складному реченні” для практичного їх застосування на уроках вивчення синтаксису у 8-9 класах гімназії.

*Формулювання цілей статті...* **Мета статті** полягає у висвітленні особливостей змісту й структури запропонованих авторських електронних програм, їх лінгводидактичних аспектів та методики застосування у процесі вивчення синтаксису простого й складного речень.



*Вклад основного матеріалу...* На сучасному етапі становлення програмного й методичного забезпечення комп'ютерно орієнтованих систем навчання особливо актуальним видається пошук нових підходів — як на рівні ідей, так і на рівні написання програм. Головним завданням створення ППЗ із синтаксису української мови стало доповнення й розширення можливостей традиційних засобів навчання, підвищення ефективності й якості навчально-виховного процесу, активізація пізнавальної діяльності учнів під час засвоєння й закріплення навчального матеріалу із синтаксису простого й складного речень.

Визначальною особливістю сучасного навчання з використанням ІКТ є самостійне формування й зміна дидактичного матеріалу учасниками навчального процесу. Таке навчання проходить під гаслом „орієнтуємось на того, кого навчаємо” [2,с.118]. Звідси випливає, що постає потреба нової ідеології розроблення ППЗ — нового інструментарію, здатного не лише здійснювати ефективно й результативно навчання, але й постійно оновлювати його зміст за рахунок створення і використання нових компонентів, підтримувати індивідуальну траєкторію навчання, забезпечувати істотну інтенсифікацію процесу пізнання [4; 5].

Основною вимогою до програмних продуктів, що розроблялись і впроваджувались нами у навчальний процес, було дотримання дидактичних, методичних, психологічних та ергономічних вимог.

Визначаючи мету, завдання та характер роботи стосовно розроблення програмного засобу, ми керувалися такими педагогічними вимогами:

- відповідність змісту й структури ППЗ лінгводидактичним принципам;
- відповідність чинним навчальним програмам з української мови;
- можливість здійснення тренування, контролю і самоконтролю з негайним зворотним зв'язком;
- оцінювання роботи учнів із зазначенням помилок, надання потрібної довідкової інформації у разі помилкової відповіді;
- відповідність індивідуально-психологічним особливостям учнів;
- зручність у використанні.

Розроблені нами педагогічні програмні засоби „Синтаксичний розбір речень” та „Тестові завдання із синтаксису української мови” являють собою універсальні програмні оболонки, що припускають заповнення їх різноманітним дидактичним змістом. Вчитель, орієнтуючись на інтелектуальні здібності, рівень синтаксичної компетентності учнів певного навчального колективу, враховуючи їх типові помилки, добирає відповідний дидактичний матеріал і вводить його до бази даних електронного дидактичного засобу.

Для доповнення новим навчальним компонентом електронної програми „Синтаксичний розбір речення” треба обрати в меню режим „Редагування”, який є доступним лише після введення вчителем пароля. Кожну уведено для аналізу синтаксичну конструкцію словесник розбирає за членами речення та зазначає повну характеристику даного речення, обираючи синтаксичні ознаки із розгалуженої системи запропонованих усіх можливих синтаксичних характеристик речень шляхом активізації потрібних, та визначає час на синтаксичний розбір даної конструкції у контрольному режимі (Рис.1).



Рис.1. Режим редагування навчально-тренувальної програми „Синтаксичний розбір речення”

Електронна програма функціонує в навчально-тренувальному та контрольному режимах. Робота учня в навчально-тренувальному режимі не обмежується у часі. Кожне завдання негайно оцінюється кольоровим позначенням та звуковими ефектами (за вимогою). Наступна порція завдань щодо синтаксичного аналізу речення пропонується програмою лише після правильного виконання попереднього. Під час роботи з електронною програмою у контрольному режимі фіксуються всі відповіді учня-користувача без негайного їх оцінювання у текстовому полі „Відповідь учня”. Лише після

виконання всієї низки запропонованих завдань програма перевіряє, позначає помилкові відповіді учня-користувача червоним, подає правильні варіанти відповідей у текстовому полі „Правильна відповідь” та оцінює роботу користувача за дванадцятибальною системою (Рис.2).

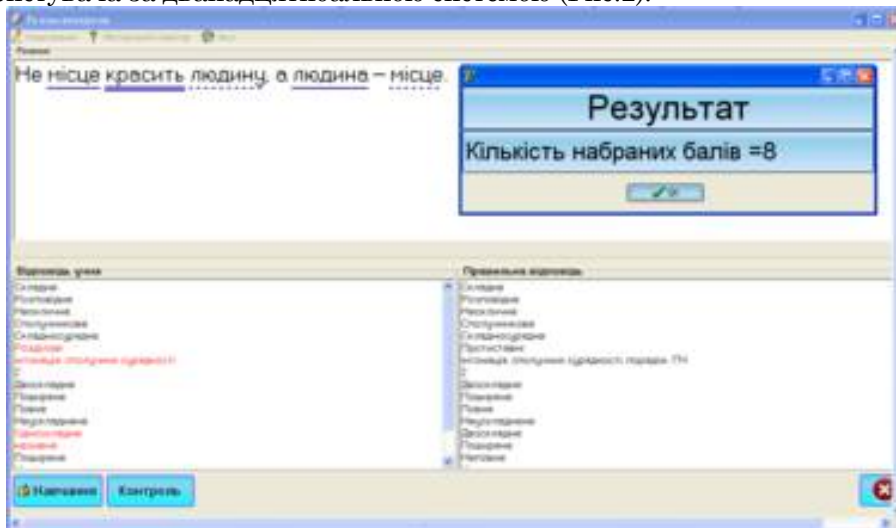


Рис.2. Режим контролю навчально-тренувальної програми „Синтаксичний розбір речення”

Пропоновану програму доцільно застосовувати на уроках закріплення знань і формування вмінь і навичок, перевірки й обліку набутих знань, узагальнення й систематизації вивченого, повторення теми, розділу, дотримуючись принципу педагогічної доцільності. Працюючи з комп'ютерною навчальною програмою, учні оперативно отримують інформацію про правильність чи хибність своїх дій. Такі завдання безпосередньо на комп'ютері виконуються ефективніше, ніж у зошитах, адже їх робота індивідуально контролюється.

У процесі дослідного навчання із застосуванням електронної програми доведено, що значно заощаджується час та механічна енергія учня на користь активізації енергії розумової, підвищується ефективність навчального процесу. Адаптивні можливості ППЗ дозволяють вчителю одночасно працювати з учнями різних рівнів: вони обирають у комп'ютерній програмі потрібну їм форму роботи, рівень складності завдань та працюють в зручному для них режимі, не зазнаючи жодного дискомфорту.

Наступний програмно-педагогічний засіб являє собою електронну програму тестування „Тестові завдання із синтаксису української мови”, яка може функціонувати у двох режимах: тренувальному й контрольному. Завдання диференційовані за рівнями складності та упорядковані за темами. Режим тренажера не передбачає обмежень у часі та дає змогу учневі проаналізувати неправильно виконані завдання. Кожне завдання негайно оцінюється програмою кольоровим позначенням піктограми із номером завдання: зелений колір – правильне виконання, червоний – неправильне. Виконавши неправильно завдання, учень має можливість виконати його ще раз. Режим контролю імітує умови реального іспиту – а отже, містить обмеження у часі та не передбачає аналізу помилок, відразу сигналізує кольором піктограми із номером завдання про правильність чи помилковість виконання завдання. Після закінчення кожного електронного тестування на екран виводиться кількість отриманих учнем балів (Рис.3).

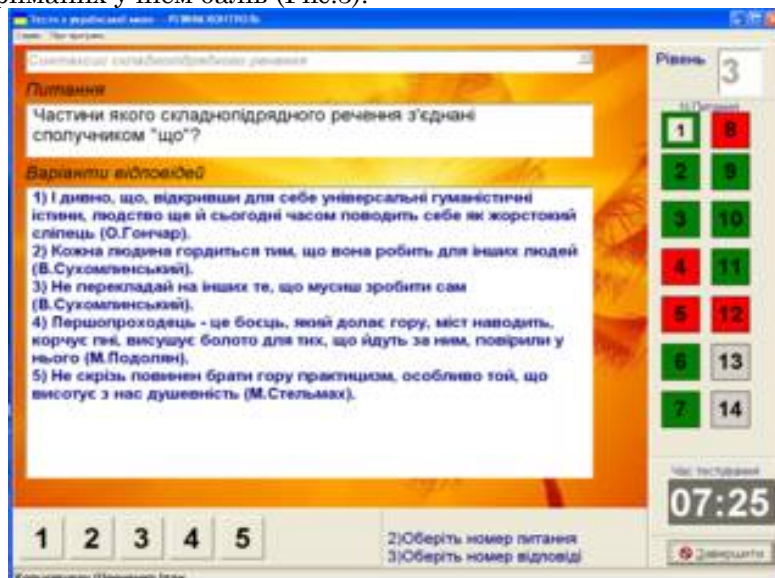


Рис. 3. Вікно електронної програми тестування. Режим контролю.

Перевірити процес виконання учнями тестів вчителю досить зручно, оскільки програма реєструє кожного користувача та фіксує отриману кожним учнем кількість балів за певну тему.

З урахуванням можливостей, що передбачені комп'ютерною програмою, вчитель має можливість редагувати тестові питання, доповнювати програму новими завданнями із зазначенням правильних варіантів відповідей, визнати відведений час на виконання певної навчальної теми (Рис.4).

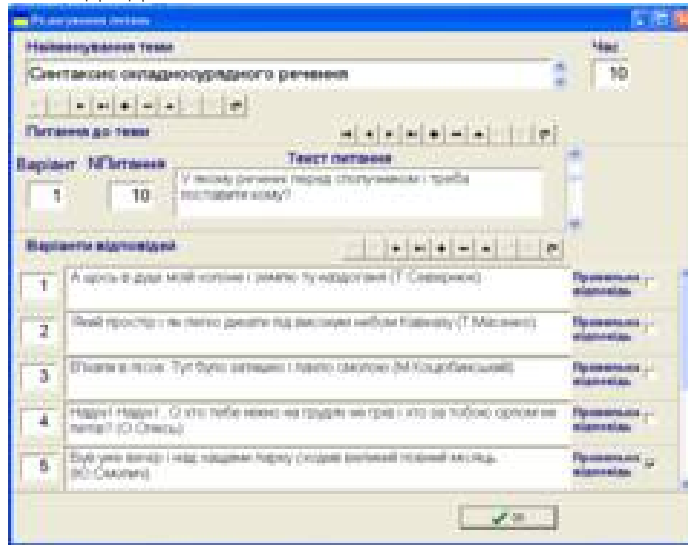


Рис.4. Режим редагування електронної програми.

Функціонування комп'ютерної програми в „універсальному” режимі дозволяє диференціювати тестові завдання для різних навчальних колективів залежно від рівня й ступеня засвоєного учнями мовного матеріалу. Градація складності завдань логічно обумовлює і градацію в оцінюванні. Учні самостійно обирають посильні для них завдання, а тому не виникає конфліктних ситуацій, пов'язаних із примусовим розподілом завдань різного рівня складності, а відтак і з оцінюванням. Оскільки кожне із завдань розраховане на певний час, учень, який обрав завдання із максимальною кількістю балів, але не вклався в термін, одержує відповідно знижену оцінку. Такий підхід не травмує психіку дитини, не принижує її людської гідності, а педагога убезпечує від мимовільної необ'єктивності чи упередженості у ставленні до учня. Кожен учень, таким чином, залучається до активної та зорієнтованої лише на нього роботи. При цьому оперативний зворотний зв'язок сприяє інтенсифікації процесу мислення, пам'яті, яви учня.

Для якісного впровадження в шкільну практику тестування як методичної форми обов'язковим є його систематичність, вписаність у загальну структуру уроку і продуманість методів його використання протягом усього навчального року. Першорядну роль в ефективному освоєнні учнями тестових технологій відіграє успішне оволодіння ними алгоритмами виконання тестових завдань різних тематичних типів, рівня складності й структури, неодмінне здійснення аналізу результатів тестування, з'ясування типових помилок, яких припускаються учні, та визначення шляхів їх усунення.

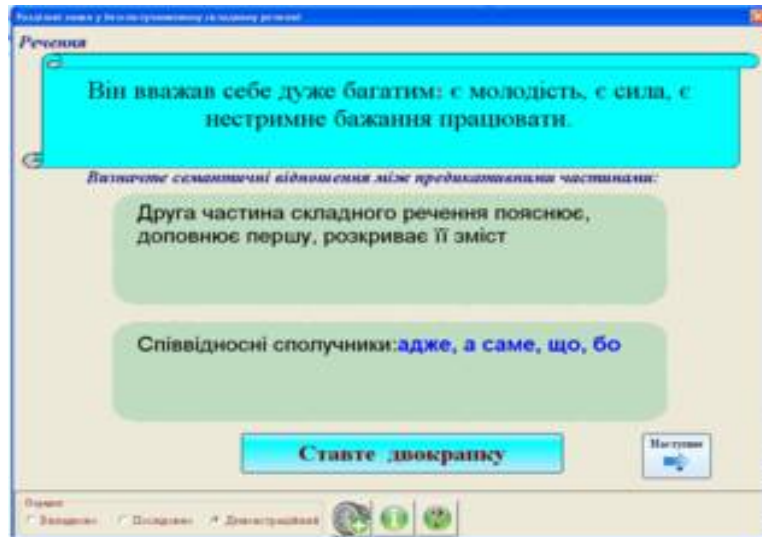
Використання тестових форм контролю дозволяє швидко й диференційовано з'ясувати рівень знань з теми (на різних етапах уроку, з різною навчальною метою), об'єктивно оцінювати їх глибину, оперативно скоригувати знання дев'ятикласників, заощаджувати час для більшої кількості тренувальних вправ і завдань творчого характеру, активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Як переконують результати проведеного дослідження, комп'ютерно орієнтоване навчально-методичне забезпечення такого типу дозволяє реалізувати найважливіші проблеми дидактики — здійснення якісного негайного контролю за рівнем засвоєння учнями навчального матеріалу, одержання зворотного зв'язку про хід навчально-пізнавальної діяльності користувачів, створення індивідуально-диференційованих форм навчання синтаксису української мови (завдяки створенню вчителем індивідуальних навчальних компонентів різного ступеня складності; вибір зручного темпу і послідовності опрацювання учнем-користувачем і т.п.), реалізація суттєвої інтенсифікації процесу пізнання, забезпечення ефективного й результативного навчання. Цілеспрямована систематична робота учнів із запропонованою електронною програмою позначається на якості їх знань та формуванні синтаксичних умінь і навичок.

З метою вироблення в учнів умінь застосовувати теоретичні знання на практиці нами був розроблений динамічний алгоритм „Розділові знаки в безсполучниковому складному реченні” для застосування в індивідуальному режимі на персональних комп'ютерах. Електронна програма пропонує

учням-користувачам для аналізу безсполучникові складні речення, в яких потрібно поставити пропущені розділові знаки, правильно виконавши систему розумових дій-кроків.

На початковому етапі засвоєння відповідного мовного правила дії школяра мають бути максимально розгорнутими й осмисленими: від постановки завдання до опанування об'єктом засвоєння. Застосовуючи правило, доцільно використовувати таку послідовність дій: 1) визначення однорідності чи неоднорідності частин аналізованої синтаксичної конструкції; 2) визначення семантичних відношень між частинами речення; 3) перевірка шляхом підстановки співвідносних сполучників, перетворивши таким чином безсполучникове речення на сполучникове; 4) отримання рекомендації щодо потрібного розділового знаку (Рис.5).



*Рис.5. Динамічний алгоритм „Розділові знаки в безсполучниковому складному реченні”.*

Динамічний алгоритм – навчально-тренувальна програма, що спрямована на формування й закріплення умінь і навичок учнів вживання розділових знаків у безсполучникових складних реченнях. Кожен крок користувача контролюється електронною програмою: кольоровим позначенням обраної піктограми сигналізується правильність чи помилковість дій користувача. У випадку помилково обраного учнем шляху міркувань тренувальна програма скеровує його у потрібне русло. Робота учня в тренувальному режимі не обмежується у часі. Оперативний зворотний зв'язок сприяє інтенсифікації процесу мислення, пам'яті, уяви учня, який таким чином залучається до активної та зорієнтованої лише на нього роботи.

Використання динамічного алгоритму сприяє розвитку мислення учнів. Адже кожен новий крок є водночас і фіксацією пройденого шляху міркувань, наочною опорою для подальших пошуків. Основне завдання учня полягає в тому, щоб у кожному конкретному випадку правильно обрати шлях таких міркувань.

Застосування динамічного алгоритму сприяє оптимальній організації засвоєння теоретичного матеріалу на практичних заняттях: учні опановують систему мислительних кроків, що лежать в основі відповідних навичок, у яких реалізується правило. Як слушно зазначає С.О.Караман, навчання за допомогою алгоритмів дозволяє урізноманітнювати навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяє корекції мислительних операцій, а також виробленню навичок поетапного аналізу досліджуваного мовного явища [3, с.77].

Доцільність застосування на уроках рідної мови комп'ютерних навчально-тренувальних програм полягає у можливості тренування у будь-яких видах навчальної діяльності, практично необмежених можливостях повторення мовного матеріалу, та у сприянні доведення умінь до рівня навичок. Крім того, такий вид роботи забезпечує диференціацію навчання, що виявляється у варіативності навчального змісту, використанні системи диференційованих за рівнем складності й відповідності пізнавальним інтересам завдань. Учні можуть самі обирати в комп'ютерній навчальній програмі потрібну їм форму роботи, рівень складності завдань, ступінь самостійності їх виконання. Така диференціація дає можливість педагогові найефективніше використовувати навчальний час, максимально індивідуалізуючи завдання як щодо складності, так і щодо обсягу.

Апробація створених програмно-дидактичних засобів із синтаксису української мови засвідчила, що робота з ними викликає інтерес в учнів, активізує навчально-пізнавальну діяльність, спонукає вчителів до творчості, а учнів – до самонавчання. Результатом впровадження таких електронних дидактичних засобів у навчальний процес є звільнення дитини й вчителя від необхідності виконання рутинних операцій, вивільнення навчального часу на виконання завдань творчого, пошуково-дослідницького характеру, можливість для учнів отримати диференційовані завдання відповідно до їх здібностей,



перевірити й оцінити свої знання. Систематичне опитування усіх учнів із застосуванням запропонованої електронної програми певним чином мобілізує учасників навчального процесу, дозволяє спостерігати динаміку процесу формування знань, умінь і навичок школярів, сприяє раціональному використанню навчального часу та ефективному проведенню уроків мови. Завдяки своєчасно отриманій зворотній інформації про хід навчання, вчитель має можливість розробити гнучку стратегію подальшого навчання, ліквідувати прогалини в знаннях школярів, здійснюючи індивідуальний підхід.

*Висновки...* Методично виправдане застосування на уроках рідної мови ІКТ вимагає науково-обґрунтованого підходу до створення й використання ППЗ, які за структурою, змістом та методикою подання навчальної інформації повинні відповідати чинним навчальним програмам з української мови, передбачати практичну реалізацію лінгводидактичних принципів навчання, сприяти інтенсифікації процесу засвоєння знань та відповідати психологічним і ергономічним вимогам.

Використання сучасних електронних дидактичних засобів навчання синтаксису української мови дає можливість значно підвищити ефективність засвоєння знань за рахунок їх своєчасності, доцільного дозування, доступності, оперативного взаємозв'язку джерела навчальної інформації та учня, адаптації темпу подання навчального матеріалу до швидкості його засвоєння, врахування індивідуальних особливостей школярів, рівня їх синтаксичної компетентності, методично виправданого поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної роботи, організаційних форм, методів і засобів навчання.

*Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження* ми бачимо у продовженні розроблення й удосконаленні електронних дидактичних засобів із синтаксису української мови, які підвищували б рівень інформаційної забезпеченості навчального процесу, відповідали чинним навчальним програмам з української мови, сприяли б організації масового і всебічного контролю за засвоєнням навчального матеріалу при збереженні його індивідуальності, передбачали практичну реалізацію лінгводидактичних принципів навчання та відповідали б педагогічним, психофізіологічним, естетичним і ергономічним вимогам. Наступним етапом повинна бути розробка загальних підходів і принципів для об'єднання ППЗ в єдине навчально-інформаційне середовище.

#### Список використаних джерел та літератури:

1. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Комп'ютерно орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. — 2003. — Вип. 7. — С. 3–16.
2. Круглик В. С. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні / В. С. Круглик // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць / [гол. ред. О. В. Співаковський. — Херсон, 2008. — Вип. 2. — С. 114–119.
3. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студ.-філологів / за ред. М. І. Пентиліук. — К. : Ленвіт, 2000. — 264 с.
4. Співаковський О. В. Типологічні ознаки рівнів навченості студентів в межах компонентно-орієнтованого підходу / О. В. Співаковський // Комп'ютерно орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. — К, 2003. — Вип. 7. — С. 28–35.
5. Співаковський О. В. Педагогические программные средства: объектно-ориентированный подход / О. В. Співаковський // Информатика и образование. — 1990. — № 2. — С. 71–73.

#### Анотація

*Т.Н.Ясак*

#### **Компьютерно ориентированное учебно-методическое обеспечение уроков украинского языка в 8-9 классах гимназии**

*В статье освещены особенности содержания и структуры авторских программно-педагогических средств. Обоснованы психолого-педагогические преимущества и лингводидактическая целесообразность компьютерно ориентированных учебно-методических средств в процессе изучения синтаксиса украинского языка. Рассмотрен методический аспект применения предлагаемых педагогических программных средств.*

**Ключевые слова:** *программно-педагогическое средство, компьютерно ориентированное учебно-методическое обеспечение, универсальность, синтаксис украинского языка, учебно-тренировочный и контрольный режимы.*

#### Summary

*T.N.Yasak*

#### **Computer-Oriented Educational and Methodic Provision of Ukrainian Language Lessons in 8-9<sup>th</sup> Forms of Gymnasiums**

*The peculiarities of the content and structure of the author program and pedagogical means were highlighted in the article. Psychological and pedagogical advantages and linguodidactic practicability of computer-oriented educational and methodic means in the process of Ukrainian language syntax learning were explained. Methodological aspect of application of the offered pedagogical programming tools was considered.*

**Key words:** *program-pedagogical means, coputer-oriented teaching and methodical provision, universality, syntax of the Ukrainian language, study and practice regime.*

Дата надходження статті:

„18” червня 2010 р.

Р.М.ЯЦИШИН,  
аспірант  
(м.Івано-Франківськ)

### Прогресивні погляди на естетичне виховання у спадщині освітян України

У статті охарактеризовано погляди відомих українських педагогів та мистецтвознавців XIX – першої половини XX століття на вплив естетичного виховання на формування зростаючих поколінь. Розглянуто основні аспекти естетичного виховання у педагогічній думці України досліджуваного періоду.

**Ключові слова:** естетичне виховання, формування, особистість, зростаюче покоління, педагогічна думка.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* У Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI століття) зазначено, що завдання навчально-виховного процесу полягає в органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу. Вважаємо, що така постановка питання є особливо актуальною на теперішньому етапі становлення та розвитку Української держави. Політична і фінансово-економічна кризи, відкрита пропаганда багатьма засобами масової інформації української меншовартості, культу сили і аморального способу життя – ось далеко не всі фактори, які вкрай негативно впливають на свідомість зростаючого покоління, формують у нього зневажливе ставлення до національного надбання у галузі культури та мистецтва і, зрештою, формують викривлене розуміння духовних цінностей особистості.

*Формулювання цілей статті...* Тому завдання статті вбачаємо у дослідженні сутності, змісту та засобів естетичного виховання у педагогічній думці України XIX – першої половини XX століття. Мета – обґрунтувати доцільність упровадження в сучасну педагогічну практику теоретичної спадщини і практичних здобутків корифеїв української педагогіки та мистецтва.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Результати аналізу спадщини вітчизняних діячів культури і освіти XIX – першої половини XX століття свідчать, що в руслі педагогічних проблем питаннями естетичного виховання вони цікавились тому, що розглядали власне естетичність в числі визначальних характеристик українського народу впродовж усієї історії його існування.

Корифеї української педагогіки висловлювали глибокі переконання щодо природної здатності українців до мистецької діяльності, яка має позитивно впливати на естетичний розвиток українських дітей, і тому одним із основних завдань освіти називали естетичне виховання молоді.

Як зазначали Г.Ващенко, В.Верховинець, С.Русова, українці від природи володіють естетичними здібностями, упродовж віків вони різносторонньо виявляли естетичну творчість у різних видах мистецтва [3; 9; 10; 11; 12]. Відповідно, вони радили те, що дала нам природа, треба розвивати до найвищого рівня.

Зрушення в змісті естетичного виховання відбулося на початку XX століття: його нові напрями щодо використання мистецтва зумовлені ідеями природного виховання. Їх спрямовували на оновлення змісту предметів, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. У молодших класах започатковувалися малюнки з природи, зображення навколишніх предметів (глиняних виробів, домашнього посуду, вбрання, інтер'єру хати, пейзажу за вікном, домашніх тварин, людей тощо). Практикувалося копіювання нескладних картин, зверталася увага на національні мотиви. Мету предмета вбачали у формуванні естетичного смаку, відчутті гармонії, краси і форми, умінні виразити національний характер засобами образотворчого мистецтва, проявах самостійності у творчості та самовираженні. Нові підходи до реалізації естетичного виховання засобами мистецтва конкретизувалися в розробці нових форм і методів навчання. Заперечувалися догматичні форми повідомлення знань. Одним із найдоцільніших методів педагога вважали міжпредметні зв'язки і пропонували живопис на уроках історії, літератури, музики, при неодмінному збереженні самостійної значущості картини (А.Бернашевський, К.Вельхейт, Е.Звягінцев, М.Коваленський, В.Пертушевський, В.Уланів).

Великого значення надавали ознайомленню із творами мистецтва в позаурочний час – на екскурсіях, художніх вечорах, святах. Слушними з цього приводу розглядаємо твердження М.Рубінштейна про могутній виховний потенціал мистецтва і його важливість як засобу активної естетизації. Він рекомендував починати ознайомлення з мистецтвом не з крапки, лінії, орнаменту, а із живої дійсності, із конкретного предмета.

Одним із найважливіших питань, над яким працювали вітчизняні педагоги цього періоду, було визначення сутності, мети, завдань, змісту та засобів естетичного виховання, а також доведення його зв'язку з іншими чинниками виховання – моральним, розумовим, національним. Зокрема, під естетичним вихованням педагоги-практики розуміли виховання людини в почутті краси, вишуканості, в любові до прекрасного, високого, в постійному активному потязі до нього, формування художнього смаку, пробудження глибоких естетичних переживань, чутливості до всього прекрасного в природі, житті, людях, а також здатності та звички знаходити прекрасне в мистецтві, в житті, в людях, їх учинках і

стосунках, намагання людини самій завжди поводитися прекрасно. Основні завдання естетичного виховання вони вбачали в розвитку та активізації творчих сил, у навчанні виявляти та оформлювати свої думки й почуття в образах, а також у необхідності заохочення самостійної творчості, яка естетично відбивається в реальних предметах. Найвищою метою естетичного виховання вважався розвиток художніх сил людини. На думку педагога С.Миропольського, метою естетичного виховання є розвиток естетичних смаків, понять, ідеалів, уміння відчувати та розуміти прекрасне в навколишньому середовищі, цінувати твори мистецтва, а найважливішими засобами – музика та хоровий спів [7, с. 11–12]. Аналогічними з цього приводу були й думки професора С.Ананьїна, який називав мистецтво основним і засобом, і методом естетичного виховання [1, с. 11–12].

Вагомий внесок у розвиток системи естетичного виховання дітей належить педагогу Г.Ващенку. Різноманітні підходи до розв'язання зазначеної проблеми висвітлено ним у наукових працях „Виховний ідеал”, „Система навчання”, „Виховна роль мистецтва”, „Засади естетичного виховання”. Однією з найвищих ознак, за Г.Ващенком, є гармонійність особистості: „Ідеальна людина є перш за все людина гармонійно розвинена, ... вона повинна мати як здорове і гарне тіло, так і високі властивості духу” [3, с.84]. Він виділив низку складових естетичного виховання: естетику побуту, сприймання краси природи та творів мистецтва, естетичну діяльність. Відповідно, розробив і зміст та завдання естетичного виховання задля „прищеплення дітям любові, розуміння краси природи”, „вироблення здорового смаку щодо творів мистецтва”, розвитку творчих мистецьких здібностей, „розвитку охайності в одязі, житлі, вміння прикрашати приміщення”, а також надати дітям „певні знання з історії письменства, малярства, скульптури, музики, архітектури” [3, с. 187].

Важливим, на наш погляд, розглядаємо твердження відомих діячів освіти і культури (С.Ананьїн, М.Драгоманов, Н.Лубенець, С.Миропольський, К.Стеценко) щодо естетичного виховання як невід'ємного чинника всебічного та гармонійного розвитку. Скажімо, М.Драгоманов естетичне виховання відносив до одного із основних напрямів розробленої ним концепції національного виховання, а педагог С.Миропольський – до найважливіших чинників усієї системи виховання, натомість С.Ананьїн – головним завданням навчання та виховання [1; 7].

Аналізуючи місце естетичного виховання в загальному розвитку особистості, П.Каптерев уважав за головне не виокремлювати його з-поміж інших аспектів розвитку. Водночас зазначимо, що, об'єднуючи естетичне виховання з розумовим і моральним, педагог рекомендував вирішувати завдання поступово. Спочатку, підкреслював він, необхідно забезпечити естетичні враження, зумовлені розпізнаванням звуків, форм, кольорів, а також їх нескладними поєднаннями. Особливу увагу, вказував П.Каптерев, слід звернути на збудження любові та симпатії до природи, оскільки вміння відчувати прекрасне в природі розвиває, на його думку, вміння відчувати прекрасне в мистецтві.

Як свідчать результати аналізу джерелознавчої літератури з порушеної теми, задля забезпечення всебічного гармонійного особистісного розвитку педагоги віддавали перевагу естетичному вихованню, від якого узалежнювали розумовий та моральний розвиток дитини. Мету естетичного виховання вони вбачали не стільки в розвитку закоханості у красиві форми, ритми та звуки, як у вихованні з них людей, які люблять прекрасні та добрі справи, що сприятимуть піднесенню в суспільстві естетичного почуття та духовних інтересів, підніматимуть суспільство й морально. Запорукою духовного становлення зростаючого покоління видатний педагог С.Русова вважала поєднання народного, національного, фольклорного із загальнокультурним, що дає щось естетичне, красне й радісно-веселе” [9; 10; 11; 12].

У праці „До культурного об'єднання з Галичиною” вона радила, що „тільки культурна робота, тільки широке впровадження в маси освіти гасел гуманізму і моральної свідомості може перемогти ту страшну анархію, в якій зараз загибає наш талановитий, такий чулий до усього доброго народ” [10, с. 67].

До особливостей виховного процесу в національній школі педагог відносила єдність естетичного виховання із моральним і зазначала, що лише краса, яка оточує дитину і є зрозуміла і приваблива для неї, впливає на її настрої, спонукає на добрі справи.

У числі „могутніх факторів” художньо-естетичного виховання та пробудження художніх почуттів, С.Русова розглядала національне мистецтво. Вказувала, що це необхідно здійснювати на рідному матеріалі краси, розуму, естетики вікової творчості. Вона наголошувала, що його приймає душа людини, бо він простий у своїй красі, легко розбуджує її власні творчі сили, бо говорить до неї лініями орнаменту, мелодіями пісень, фарбами, рухами. Педагог підкреслювала, що різні види творчої праці, малювання, а також поєднання їх у певну систему занять – усе це сприяє розвитку, дає задоволення дитині, виховує художній хист. Відзначаючи виховну цінність народного образотворчого мистецтва, вона зауважувала, що українські вишивки, кераміка, орнамент приваблюють гармонією ліній, фарб, форм, надихають на творчість, викликають бажання вишивати, малювати, ліпити, будувати.

Розробляючи концепцію національної школи, яка ґрунтується на вітчизняних традиціях, професор І.Огієнко наголошував на очищенні нашої культури від іноземних впливів, на відродженні українських традицій, звичаїв задля відродження українського духу нації, а також щоб піднести значення української культури як культури самобутньої.

Важливим принципом організації виховання він розглядав взаємодію мистецтв у духовному розвитку особистості, коли кожен вид мистецтва є необхідним в єдиному художньому цілому, яке не зводиться до суми часток, а є якісно новим утворенням. Наголошував, що виховання мистецтва в школі стимулює і коригує природний духовний розвиток дитини, привчає до спостережень, збагачує уяву, розвиває пам'ять і мислення, впливає на формування поглядів і волі учнів. Мистецтво стимулює інтелектуальну діяльність і полегшує творчі зусилля у різних галузях.

До важливих засобів естетичного виховання педагоги відносили природу (Г.Ващенко, Н.Лубенець, С.Русова, К.Стеценко).

Любов до природи в „зародковому стані” є в душі кожної дитини, стверджували і педагоги-практики. У своїх статтях вони зазначали, що природа надає надзвичайно велику кількість вражень і тому завжди сильно впливає на розвиток. Підкреслювали, що за умови уважного ставлення до природи уможливується розуміння мистецтва, адже розвиток витонченого смаку в усіх формах мистецтва не може обійтися без наслідування природи.

Результати аналізу науково-педагогічних праць і матеріалів педагогічної періодики з теми дослідження дає підстави стверджувати, що одним з найбільш впливових засобів естетичного виховання дітей освітяни кінця XIX – початку XX століття все ж визнавали мистецтво. Скажімо, Г.Ващенко, наголошуючи на його могутньому виховному значенні, був переконаний, що воно впливає на мислення, почуття, волю і є засобом духовного вислову та самовираження людини [3].

На шляхах розв'язання проблем естетичного виховання засобами образотворчого мистецтва неодноразово наголошували М.Даденков, Т. і Н.Лубенці, Ф.Шміт. Вони підкреслювали насамперед доцільність ознайомлення дітей із творами живопису, скульптури, архітектури. Скажімо, Ф.Шміт наполягав на тому, що необхідно не лише навчати малюванню, а й створювати такі умови, в яких образотворче мистецтво впливатиме різносторонньо і сприятиме розвитку художнього відчуття: „Мистецтво – не ремесло, а душевна діяльність, і в мистецтві важливі не настільки технічні прийоми, як творчі задуми” [13, с. 23]. Суголосними розглядаємо міркування Т.Лубенець, який указував, що споглядання картини повинно приносити естетичне задоволення і уважав, що ознайомлення із творами живопису сприяє вихованню естетичних почуттів, розвитку розуміння краси зображеного, будучи переконаним у здатності кожної людини розуміти художній зміст та відчувати настрої картини: „Генієм і талантом, звичайно, не кожний може бути, але розуміти життєву красу художніх творів і відчувати їх своєю може кожен” [4, с. 6].

Необхідним етапом підготовки до самостійної, в т.ч. професійної образотворчої діяльності педагоги-художники М.Даденков і В.Мурзаєв вважали ознайомлення з творами образотворчого мистецтва. У науковій роботі „Естетичне виховання” історик, дослідник і педагог М.Даденков, аналогічно як Т.Лубенець, стверджував про гостроту відчуттів і мінливість настрою під впливом художніх картин. Таким чином, мета занять з образотворчого мистецтва, на його думку, має полягати в тому, щоб навчити милуватися творами живопису, а також розкрити закони побудови зображених на них предметів і явищ. Дослідник образотворчої діяльності В.Мурзаєв зокрема зазначав, що картина повинна використовуватися не лише як навчально-допоміжний засіб, а й „для споглядання, насолоди естетичних переживань” [8, с. 555]. Розгляд картини, на його думку, „підкаже правильний і єдиний шлях до насолоди художніми витворами, розвине естетичний смак” [8, с. 556]. При цьому педагог наголошував на тому, що навіть у ранньому і дошкільному дитинстві необхідно використовувати лише високохудожні картини. В.Мурзаєв вважав, що такими мають бути картини про життя дітей, тварин, жанрові картини з життя дорослих, пейзажі. Найбільш ефективним визнавали ознайомлення із творами мистецтва безпосередньо в художніх музеях, а також на вулицях міста – будівлі, пам'ятники.

Належне місце у наукових працях вітчизняних педагогів і психологів посіли питання організації образотворчої діяльності, передусім малювання, його розглядали найкращим засобом виховання естетичних почуттів і нахилів, що було суголосним із поглядами С.Русової. На думку багатьох педагогів-практиків кінця XIX – початку XX століття, у малюванні розвиваються естетичні почуття та смаки, здатність помічати та зображувати красу. По цьому цінними, з нашої точки зору, були зауваження щодо розвитку вміння малювати, якому сприяють передусім створені відповідні умови: світлі шпалери, картини на стінах, ознайомлення з ілюстраціями в книгах тощо. У цьому контексті Ф.Шміт указував, що „малювати – це притаманна всім потреба”, тому вчити малювати, на його думку, необхідно не лише обдарованих дітей, „які пізніше можуть стати професійними художниками”, а по можливості – усіх [13, с. 6].

На цінності малювання для естетичного розвитку дітей зосереджували свою увагу дописувачі педагогічних журналів. Зокрема необхідно зауважити, що вони висловлювали чимало критичних оцінок і порад про добір методів навчання малюванню та його організації зі школярами різного віку. Здебільшого педагоги-практики рішуче виступали проти малювання за сіткою, яке псує зір дітей; змалювання крізь матове скло чи за допомогою шаблонів із жерсті та дерева, за фребелівською системою, що практикувалося в навчальних закладах кінця XIX століття. На початку XX століття



провідною стала думка, що малювання повинно бути вільним, адже несвочасне втручання дорослого, перевантаження новими образами спричиняє зниження творчих здібностей, а також зниження інтересу та перевтому. Водночас, у 20-х – на початку 30-х років ХХ століття педагоги вже стверджували, що з формами вільного малювання, які набули яскравого розвитку, необхідно рішуче боротися, оскільки вони мають негативні наслідки. На підставі вивчення педагогічних праць, наукових статей, літературної спадщини українських освітян кінця ХІХ – початку ХХ століття доходимо висновку, що на пошуках ефективних засобів естетичного виховання підрастаючого покоління були зосереджені їхні зусилля.

Значний внесок у становлення й розвиток естетичного виховання належить П.Блонському. А це – його теорія естетичного виховання, аналіз розвитку творчих можливостей і художньої творчості неподільно із життям, твердження про залучення дитини до краси і мистецтва, оскільки саме в дитинстві помітніший потяг до творчості у сфері мистецтва. Педагог був переконаний, що творча художньо-естетична діяльність відповідає самій природі дитини: в мистецтві у дітей виявляється інстинкт прояву самого себе. Діти відчувають необхідний потяг проявити себе в знайомих зовнішніх формах – малюнку чи глині.

Згідно з позиціями соціоцентризму центральне місце в естетичній концепції видатного педагога посідає проблема виховання людини-колективіста, спрямованої на творчий пошук, на творче ставлення до життя. Акцентуючи увагу на соціальності людських почуттів, педагог-новатор був переконаний у здатності колективу виховувати людину-творця. Естетичний початок був присутній в організації колективу, який ґрунтувався на дисциплінованості, злагоді, осмисленні краси єдності. А.Макаренко велике значення надавав красі праці, естетиці благородних вчинків. Образотворче мистецтво входило у програму естетичного виховання А.Макаренка. Його використання було не лише засобом емоційного впливу, а й шляхом художньої освіти школярів. При цьому педагог спирався на положення про доцільність культурного оточення вихованців: необхідно створити реальні умови для естетичної діяльності їх активного свідомого залучення в усі заходи естетичного напрямку [5], забезпечити неподільність між зовнішньою і внутрішньою красою людини, єдність етики й естетики.

Мистецька творчість як активна форма естетичного виховання, культури, творчої діяльності особистості задля вдосконалення внутрішнього світу та її оточуючого за законами краси посіла чільне місце в педагогічній спадщині Я.Мамонтова. Будучи прихильником методу естетизації виховання, фундатором творчого трактування педагогічних професій в українській педагогіці, у нарисі „Естетизація людини” обстоює мету естетичного виховання – розвиток естетичного відчуття, а естетична культура є кінцевим результатом індивідуального і соціального розвитку людини. „Через пізнання прекрасного в мистецтві – до прекрасного життя – мистецтва – ось шлях виховання дитини” [6, с. 49].

Видатний учений-мистецтвознавець Б.Асаф'єв теж наполягав на тому, що мистецтво в школі є передусім об'єктом творчого спостереження, а провідним завданням – формування естетичної культури, методами наведення і спостереження формування здатності до аналітико-синтетичної діяльності, оцінкових суджень. Одним із перших розробив методику ознайомлення учнів із творами образотворчого мистецтва різних епох та напрямів вчений-мистецтвознавець, теоретик і практик естетичного виховання, дослідник психології творчості та психології сприйняття мистецтва, О.Бакушинський. По цьому він спирався на вікові психологічні особливості учнів і убачав єдиний шлях їх залучення до художньої культури – творче переживання твору мистецтва. У сучасній дидактиці – це метод емоційної драматургії [2].

Вивчення науково-педагогічної літератури, архівних джерел свідчить, що на початку ХХ століття вітчизняні педагоги та просвітителі однозначно вважали стан естетично-педагогічної освіти в нашій країні незадовільним. На їхню думку, це негативно відбивалося на організації естетичного виховання в навчальних закладах загалом, у яких діти не отримували майже ніякого художнього виховання та освіти. Прогресивною для тих часів, на наш погляд, була його пропозиція щодо необхідності ведення студентами на базі музею науково-дослідної роботи з вивчення всіх видів дитячої художньої творчості, унаслідок чого музей стане тією лабораторією, з якої згодом виходитимуть справжні педагоги. Зазначимо також, що в 1920 році з ініціативи Ф.Шміта організовано музей дитячої художньої творчості в Харкові, а згодом і в Києві.

Водночас із дослідженнями засобів естетичного виховання педагогічна та суспільна громадськість кінця ХІХ – початку ХХ століття активно розв'язували питання відповідної підготовки педагогічних кадрів, оскільки від її рівня загалом залежала ефективність естетичного виховання. Відомі педагоги, громадські діячі та митці (С.Ананьїн, О.Бакушинський, П.Блонський, В.Верховинець, М.Леонтович, Н.Лубенець, А.Макаренко, Я.Мамонтов, К.Стеценко) вважали обов'язковою естетичну підготовку майбутніх учителів, яка полягала, на їхню думку, в ознайомленні з різними видами мистецтва і оволодінні технічними прийомами та навичками образотворчої діяльності, а також наголошували на необхідності постійного самовдосконалення педагога в цьому напрямі.

Педагоги-практики були переконані, що тільки той учитель може щось зробити для художнього виховання дітей, який сам глибоко відчуває красу, розуміє й цінує мистецтво, володіє душевною

гармонією. Підкреслювалося, що вчитель повинен мати вищу освіту, розумітися на сучасних формах мистецтва, адже таке завдання, як обрати мистецькі твори, навчати їх читати – це надзвичайно важлива галузь роботи. Окрім того педагоги-практики наполягали на необхідності оволодіння педагогами технічними прийомами малювання, ліплення, ручної праці; наголошували на обов'язковій художній освіті не лише вчителів, а й матерів, але для цього жіночі навчальні заклади повинні змінити свою програму з малювання.

Таким чином, узагальнення і систематизація ідей естетичного виховання в педагогічній думці кінця XIX – початку XX століття дозволили виділити прогресивніші з-поміж них. Вітчизняні педагоги підкреслювали необхідність здійснення естетичного виховання особистості і вбачали його тісний зв'язок із моральним, розумовим і національним вихованням. Ц.Балталон, В.Верховинець, Н.Лубенець, Т.Лубенець, С.Русова та інші наполягали на організації систематичного, цілеспрямованого навчально-виховного процесу в навчальних закладах, в якому чільне місце посідало б естетичне виховання. Вони підкреслювали впливовість різних видів мистецтва на естетичний розвиток і при цьому надавали перевагу саме народному мистецтву, наголошуючи, що завдяки ознайомленню з ним відбувається виховання патріотизму, національної свідомості та гідності.

Доцільність комплексного використання в навчально-виховному процесі різних видів мистецтва відзначали М.Даденков, М.Драгоманов, М.Леонтович, Н.Лубенець, С.Русова, Б.Яворський. Вони звертали увагу на значення правильного вибору творів провідних художників, а також використання інших високохудожніх творів мистецтва. Вітчизняні освітяни рекомендували організовувати при вищих навчальних закладах художньо-педагогічні музеї задля проведення науково-дослідної роботи студентів у галузі естетичного виховання. Слід зазначити, що особливу увагу вони приділяли естетичній освіті не лише вчителів мистецтв, а й усіх педагогів і батьків. Одне із завдань Н.Лубенець убачала у сприянні організації естетичного виховання в сім'ї.

**Висновки...** Отже, в умовах глобалізації та всезростаючої інформатизації сучасного суспільства теоретична спадщина і практичні здобутки корифеїв педагогіки та мистецтва не втрачають своєї актуальності. В освіті дітей і молоді XIX – першої половини XX століття вони є цінним надбанням, а для прийдешніх освітян – методологічною основою їх науково-практичної діяльності. Задля відродження високих духовних цінностей, здавна притаманних для українського народу, актуальним розглядаємо прилучення зростаючих поколінь до пізнання мистецької спадщини її творців.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Ананьин С. А. Эстетическое воспитание / С. А. Ананьин // Путь просвещения. – 1922. – №3. – С.37–70.
2. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. – М. : Новая Москва, 1925. – 240 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
4. Лубенець Т. Г. О наглядном преподавании / Т. Г. Лубенець. – К., 1911. – 26 с.
5. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
6. Мамонтов Я. А. Твори / Я. А. Мамонтов. – К. : Дніпро, 1988. – 557 с.
7. Мировпольский С. И. О музыкальном образовании народов России в Западной Европе / С. И. Мировпольский. – СПб., 1882. – 252 с.
8. Мурзаев В. С. Рассматривание картин как учебно-вспомогательное средство / В. С. Мурзаев // Педагогический листок. – 1912. – №8. – С. 591–600.
9. Русова С. Ф. Про дитячі цяцьки / С. Ф. Русова // Світло. – 1911. – №9. – С. 56–60.
10. Русова С. Ф. До культурного об'єднання з Галичиною / С. Ф. Русова // Республіка. – 1919. – С. 67.
11. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. / С.Ф. Русова. – Кн. 1 / за ред. Е. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997. – 272 с.
12. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 303 с.
13. Шмит Ф. И. Искусство как предмет обучения / Ф. И. Шмит // Путь просвещения. – 1923. – №1. – 23–27.

#### **Аннотация**

**Р.М.Яцишин**

#### **Прогрессивные взгляды на эстетическое воспитание в наследстве педагогов Украины**

*В статье охарактеризованы взгляды известных украинских педагогов и искусствоведов XIX – первой половины XX века о влиянии эстетического воспитания на формирование подрастающего поколения. Рассмотрены основные аспекты эстетического воспитания в педагогическом мнении Украины исследуемого периода.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, формирование, личность, подрастающее поколение, педагогическая мысль.

#### **Summary**

**R.M.Yatsyshyn**

#### **Progressive Views on the Aesthetic Education in the Heritage of the Pedagogues of Ukraine**

*The views of the famous Ukrainian pedagogues and art critics of the XIX-th – XX-th centuries about the influence of the aesthetic education on the forming of the young generation are characterized in the article. The problem under consideration is the main aspects of the aesthetic education in the pedagogical thought of Ukraine of the period studied.*

**Key words:** aesthetic education, forming, personality, young generation, pedagogical thought.

Дата надходження статті:

„10” вересня 2010 р.

**АВТОРИ ВИПУСКУ**

**АЛЕКСЄЄВ О.М.**, кандидат технічних наук, доцент, доцент Сумського державного університету (м. Суми)

**АСАНОВА З.Р.**, викладач кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м. Сімферополь, АР Крим)

**БАБІЧЕВА М.Г.**, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**БАРБАШОВА І.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м. Бердянськ)

**БЕРЕКА В.П.**, старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**БІЛОУСОВА Л.І.**, кандидат фізико-математичних наук, професор, завідувач кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди (м. Харків)

**БІНИЦЬКА О.П.**, кандидат економічних наук, доцент, проректор з економічних питань Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**БОГІВ Е.І.**, здобувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)

**ВАЩЕНКО Л.Ф.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкового навчання Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м. Сімферополь, АР Крим)

**ВЕЛИЧКО О.Г.**, доктор технічних наук, професор, ректор Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ)

**ВОВК В.П.**, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**ВОРОЖБИТ В.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди (м. Харків)

**ВОРОТНЯК Л.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**ГАЛУС О.М.**, доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**ГЛАДКОВА В.М.**, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса)

**ГЛУШОК Л.М.**, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**ГОРЧАКОВА О.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління освітніми закладами та державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса)

**ГРИЗУН Л.Е.**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформатики Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди (м. Харків)

**ДОЛИНСЬКИЙ Є.В.**, аспірант Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, викладач кафедри перекладу Хмельницького національного університету (м. Хмельницький)

**ДОРОШ Г.О.**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**ДЯКОВ І.В.**, методист Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Хмельницький)

**ІВАЩЕНКО В.П.**, доктор технічних наук, професор, перший проректор Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ)

**ІЩУК Т.В.**, старший викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**КАЗАКОВА Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник відділу педагогічної практики, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький)

**КАЛІНІНА Л.М.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м. Київ)

**КАЛІНОЧКІНА Ю.М.**, аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, старший викладач кафедри методик викладання освітніх дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

**КАРТАШОВА Л.А.**, кандидат педагогічних наук, докторант Київського національного лінгвістичного університету (м.Київ)

**КАТЕРИНЮК Н.І.**, старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**КРИЩУК Б.С.**, здобувач, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**КУЧЕРУК О.Я.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної математики та соціальної інформатики, заступник декана факультету прикладної математики та комп'ютерних технологій Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

**МАЗУРЕНОК Н.І.**, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**МАРІОНДА І.І.**, викладач кафедри фізичної підготовки і спорту Ужгородського національного університету (м.Ужгород)

**МАРУСИНЕЦЬ М.М.**, кандидат психологічних наук, доцент, докторант Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника (м.Івано-Франківськ)

**МАХИНЯ Т.А.**, старший викладач Державного вищого навчального закладу „Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

**МАХІНОВ В.М.**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та методики їх викладання Національного педагогічного університету ім.М.П.Драгоманова (м.Київ)

**МАШКІНА Л.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**МІСЯЦЬ Є.Г.**, старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**МОЗОЛЮК Т.М.**, викладач Кам'янець-Подільського індустріального коледжу (м.Кам'янець-Подільський)

**МОТОЗЮК Л.М.**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**МОЦИК Б.В.**, аспірант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

**НАГОРНИЙ Я.В.**, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**НАЙДА Ю.М.**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**НАЙДА В.Ю.**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ОГОРОДНИК Л.М.**, викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ОЛІЙНИК Н.А.**, викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ОНИЩЕНКО О.І.**, аспірант, начальник виховного відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ОРЛОВСЬКА О.В.**, старший викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету (м.Хмельницький)

**ПАЛЬШКОВА І.О.**, доктор педагогічних наук, професор Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського (м.Одеса)

**ПАРФАНОВИЧ І.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка (м.Тернопіль)

**ПЕТРУК О.М.**, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України й діаспори Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

**ПІСОЦЬКА Л.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ПОЛЯКОВ А.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри державно-правових дисциплін і міжнародного права Інституту економіки та права Харківського національного педагогічного університету ім.Г.С.Сковороди (м.Харків)

**ПУЛАТОВА Л.Й.**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри методики навчальних дисциплін Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м.Хмельницький)

**ПУСТОВІТ Г.П.**, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України (м.Київ)

**РИМАР Р.С.**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії і методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**РОЖКОВ О.Д.**, кандидат технічних наук, доцент, заступник голови навчально-методичної ради Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ)

**РОМАНИШИНА Л.М.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Богдана Хмельницького (м.Хмельницький)

**САВИЦЬКА Г.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**САСНКО Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов №2 Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (м.Харків)

**САЛТИКОВ В.О.**, викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**СЕВАСТЬЯНОВА О.М.**, аспірантка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, викладач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**СЛЮЗКО А.М.**, кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри трудового навчання та художнього конструювання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**СЛЮЗКО В.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з гуманітарної освіти та виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**СОБКО Ю.Ю.**, аспірантка Кам'янець-Подільського національного університету ім.Івана Огієнка (м.Кам'янець-Подільський)

**СУСЛІНА І.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ТІМІРГАЗІЄВА І.Р.**, магістрантка Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

**ТКАЧУК Г.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови і літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ЧОРНЕНЬКА С.І.**, аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ШАПОШНИКОВА Л.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ШЕВЦОВА Н.П.**, старший викладач кафедри методик початкового навчання і дошкільної педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський інженерно-педагогічний університет” (м.Сімферополь, АР Крим)

**ШКВИР О.Л.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ШОРОБУРА І.М.**, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ЯНКОВИЧ О.І.**, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка (м.Тернопіль)

**ЯРОЩУК І.Д.**, аспірантка кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка (м.Тернопіль)

**ЯСАК Т.М.**, викладач кафедри загальної мовної підготовки Запорізького національного технічного університету, аспірантка кафедри української мови та методики навчання Київського університету ім.Бориса Грінченка (м.Київ)

**ЯСЕВ О.Г.**, кандидат технічних наук, професор, голова навчально-методичної ради Національної металургійної академії України (м.Дніпропетровськ)

**ЯЦИШИН Р.М.**, аспірант Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаніка (м.Івано-Франківськ)

## ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Запрошуємо Вас взяти участь у випуску збірника наукових праць „Педагогічний дискурс”.

У „Педагогічному дискурсі” публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо. Стаття повинна розкривати певну проблему в тій галузі, якій присвячена робота, та мати наукову новизну і цінність (теоретичну і (або) практичну).

### Вимоги до статей:

При написанні та оформленні статей необхідно керуватись такими **вимогами**:

1. До друку приймаються статті, які відповідають тематиці збірника, що відображається у поставленому зверху зліва УДК.

2. Статті повинні бути написані українською мовою в науковому стилі і не містити граматичних помилок (стаття має бути вичитаною і завіреною філологом).

3. Структура статті повинна мати такі елементи (відповідно до Постанови Президії Вищої атестаційної комісії України від 15.01.2003 р. №7-05/1, пункт 3 (*Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1. – С.2*)) [додаток 1]:

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з описаного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Також стаття повинна містити список використаних джерел та літератури, оформлений згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 „Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання” (див. Приклади оформлення бібліографічного опису у списку джерел... (*Бюлетень ВАК України. – 2009. – №5. – С.26-30*)); анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 4-5 рядків, російською і англійською мовами після списку використаних джерел та літератури).

4. Автор статті несе відповідальність за правильність та достовірність поданого матеріалу, за точне цитування джерел і літератури та посилання на них, що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: *вчитано, відредаговано, дата, підпис*.

5. Рукопис статті подається на дискеті 3,5 дюйма, що містить матеріали, набрані у вигляді документа MS Word 97 (чи пізніших версій цієї програми). До дискети додається підписаний автором роздрукований варіант рукопису. Текст на дискеті повинен бути ідентичним роздрукованому. Матеріали пересилаються у конверті формату А4.

6. Параметри документа: *формат листка* – А4 (орієнтація книжкова), *поля* – верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, *шрифт* – Times New Roman, Сур, розмір 10, звичайного стилю, без переносів та табуляцій, *інтервали* – міжрядковий – одинарний, відступ першого рядка – 0,7 см, вирівнювання абзаців – за шириною.

7. Увесь текст повинен бути набраний шрифтом одного типу і розміру в одну колонку. Не допускається використання вставок та гіперпосилань. Можна виділяти символи (фрагменти тексту) курсивом та (або) напівжирним шрифтом. Бажано уникати (там, де це можливо) набору тексту великими літерами. При наборі тексту необхідно дотримуватись правил комп'ютерного набору тексту, зокрема, необхідно використовувати прямі лапки (не парні), круглі дужки, розрізняти символи тире і дефіса (тире відокремлюється з обох боків пробілами та є більшим за довжиною від дефіса). Нумерація сторінок не проставляється (нумеруються сторінки олівцем на звороті роздрукованого примірника рукопису).

8. Ілюстрації (рисунок, таблиці, формули, графіки, схеми) друкуються шрифтом 10pt, розміщуються по центру, складові їх частини групуються в один об'єкт. Підписи до них та посилання на них в тексті є обов'язковими. Загальна кількість ілюстрацій не повинна перевищувати десяти (всі вони входять до загального обсягу статті).

9. Бібліографія до статті повинна включати мінімум 5 літературних джерел, оформлених у встановленому порядку з обов'язковим зазначенням кількості сторінок. У посиланні на використанні джерела та літературу зазначається їх порядковий номер у списку літератури та сторінка, які проставляються у квадратних дужках (наприклад: [4, с.32]). Якщо автор використовує посилання на

декілька літературних джерел, то це зазначається так: [4; 32]. Бібліографія складається в алфавітному порядку або за порядком посилання в тексті. Статті без бібліографії редколегією розглядатися не будуть.

10. Обсяг статті повинен бути в межах 3-6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) науковий ступінь, вчене звання, посада;
- 4) місце роботи: назва установи (скорочена), населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи), назва країни (для іноземних авторів). Всі дані про місце роботи беруться у дужки;

5) назва статті (друкується малими літерами з першої великої);

6) анотація статті та ключові слова українською мовою без назви статті і прізвища автора;

7) текст статті (з дотриманням усіх наведених вище вимог);

8) список використаних джерел та літератури;

9) анотації статті та ключові слова російською і англійською мовами із зазначенням прізвища й ініціалів автора(ів) та назви статті;

10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – „\_” \_\_\_\_\_201\_р.

**Статті, оформлені з порушенням наведених вище вимог, прийматися до розгляду не будуть.** Дискети та роздруковані примірники статей авторам не повертаються.

**До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:**

- 1) стаття у відповідності до наведених вище вимог;
- 2) завірений витяг із засідання кафедри навчального закладу чи лабораторії науково-дослідної установи про рекомендацію статті до друку (для аспірантів, (здобувачів));
- 3) рецензія на статтю аспіранта (здобувача), підготовлена і підписана доктором (кандидатом) наук, та завірена в установленому порядку;
- 4) на окремому аркуші відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) чистий конверт з маркою для листування з редколегією.

Вартість публікацій становить **35 грн. за 1 сторінку тексту**, оформлену відповідно до вищезазначених вимог (+ 25 грн. на пересилання збірників для авторів з інших міст). На одну статтю надсилається один примірник збірника. У разі друкування статті у співавторстві, при бажанні отримати додатковий(і) примірник(и) для співавтора(ів) здійснюється доплата, яка дорівнює вартості друкування статті. Копії квитанцій про оплату подаються разом із статтями, оригінали автори зберігають у себе.

*Банківські реквізити для оплати:*

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

код 02138872 в ГУДКУ Хмельницької області

р/р 35424001001229 код 815013

Призначення платежу: за друк статті.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

**E-mail:** kgpa\_nauka@ukr.net

**Тел.:** (0382) 79-59-45

**Контактні особи:** Галус Олександр Мар'янович, Кришук Богдан Степанович.

Додаток 1  
ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ,  
ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ

(З постанови Президії ВАК України від 15.01.2003р. № 7-05/1)

Необхідною передумовою для внесення видань до переліку наукових фахових видань України є їх відповідність вимогам пункту 7 постанови Президії ВАК України від 10.02.1999 р. № 1-02/3 „Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію”. Однак окремі установи-засновники таких видань не дотримуються вимог до складу редакційної колегії видань, не організують належним чином рецензування та відбір статей до друку, не надсилають свої наукові видання до бібліотек, перелік яких затверджено постановою президії ВАК України від 22.05.1997 р. № 16/5, тим самим обмежуючи можливість наукової громадськості знайомитися із результатами дисертаційних досліджень. У зв'язку з цим Президія Вищої атестаційної комісії України

**ПОСТАНОВЛЯЄ:**

1. Попередити установи-засновники наукових фахових видань, що у разі відсутності видань у фондах визначених ВАК бібліотек вони будуть вилучені з переліку наукових фахових видань України, в яких дозволяється друкувати результати дисертаційних досліджень.

2. Установам-засновникам фахових видань оновити склади редакційних колегій так, щоб більшість у них становили фахівці, основним місцем роботи яких є установа-засновник фахового видання.

3. Редакційним колегіям організувати належне рецензування та ретельний відбір статей до друку. Зобов'язати їх приймати до друку у виданнях, що виходитимуть у 2003 році та у подальші роки, лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

4. Спеціалізованим ученим радам при прийманні до захисту дисертаційних робіт зараховувати статті, подані до друку, починаючи з лютого 2003 року, як фахові лише за умови дотримання вимог до них, викладених у п. 3 даної постанови.

5. Встановити обов'язковим подання до ВАК України разом із клопотанням про внесення видання до переліку фахових також копії свідоцтва про державну реєстрацію друкованого засобу.

6. Зобов'язати установи, які є засновниками фахових видань, протягом 2003 року надсилати до ВАК України один контрольний примірник видання із супровідним листом.

7. Експертним радам ВАК України провести до 1 січня 2004 року аналіз наукового рівня публікацій у фахових виданнях і подати президії ВАК України пропозиції щодо внесення відповідних змін до переліку фахових видань.

Додаток 2  
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА(ІВ)

Прізвище \_\_\_\_\_  
Ім'я, по батькові \_\_\_\_\_  
Науковий ступінь, вчене звання \_\_\_\_\_  
Місце роботи (повна назва) \_\_\_\_\_  
Посада \_\_\_\_\_  
Навчальний заклад, в якому навчається (для аспірантів (здобувачів)) \_\_\_\_\_  
Домашня адреса \_\_\_\_\_  
Контактні телефони \_\_\_\_\_  
Назва статті \_\_\_\_\_  
Дата \_\_\_\_\_  
Підпис \_\_\_\_\_



Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

# Педагогічний дискурс

## *Збірник наукових праць*

Випуск 8

Видається двічі на рік

Засновано в 2007 році

**Педагогічний дискурс** : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Вип. 8. – 272 с.

**Комп'ютерний набір та упорядкування:** Крищук Б.С.

**Літературні редактори:** Барташук О.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)

**Художнє оформлення:** Ільїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 06.10.2010 р. Здано до друку 06.10.2010 р.  
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 32,5  
Тираж 300 прим. Зам. № 0610/10

**Адреса редколегії:**

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.  
тел. (0382) 79-59-45  
e-mail: kgpa\_nauka@ukr.net

---

Віддруковано з готового набору у  
Державному підприємстві „Хмельницький державний центр науки, інновацій та  
інформатизації”

29000 м.Хмельницький, вул.Свободи, 36 тел: (0382) 655096  
Свідоцтво про реєстрацію серія ХЦ №001 від 27.04.2000 р.  
Зам.№1060. Наклад 300 прим.