

Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

# *Педагогічний дискурс*

*Збірник наукових праць*

*Випуск 2*

*Заснований в 2007 році*

Хмельницький – 2007

УДК 37.013  
ББК 74.00  
П 24

**Засновники:**

*Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія*

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

**Педагогічний дискурс:** Збірник наукових праць. Випуск 2. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 203 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 в закладах освіти та позашкільних установах, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** *Сиротенко А.Й.*, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

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

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

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

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:**

<b>Мадзігон В.М.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, перший віце-президент АПН України, директор Інституту педагогіки АПН України;</i>
<b>Савченко О.Я.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, віце-президент АПН України;</i>
<b>Бібік Н.М.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;</i>
<b>Вашуленко М.С.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;</i>
<b>Євтух М.Б.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України;</i>
<b>Бурда М.І.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;</i>
<b>Волошина Н.Й.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України;</i>
<b>Грязнов І.О.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
<b>Дорошенко Ю.О.</b>	<i>доктор технічних наук, професор;</i>
<b>Даниленко Л.І.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
<b>Лисенко Н.В.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
<b>Пустовіт Г.П.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
<b>Руснак І.С.</b>	<i>доктор педагогічних наук, професор;</i>
<b>Семиченко В.А.</b>	<i>доктор психологічних наук, професор;</i>
<b>Шоробура І.М.</b>	<i>кандидат педагогічних наук, доцент.</i>

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ З НАПРЯМІВ:**

*менеджмент в освіті:* **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:* **Яшук І.П.** – к.пед.н., доцент; **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 мистецтва:* **Попик 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 №3 від 28 листопада 2007 року)*

© Інститут педагогіки АПН України, 2007

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2007

© Ільїнський С.В. (обкладинка), 2007

**ЗМІСТ**

<b>АБРАМОВИЧ Г.М.</b> <i>Застосування надбань української етнопедагогіки в дошкільних навчальних закладах.....</i>	5
<b>АБРАМЧУК О.В.</b> <i>Моральні орієнтири у вихованні сучасної молоді.....</i>	7
<b>АДАМСЬКИЙ В.Р.</b> <i>Українська наукова еліта як об'єкт політичних репресій на початку 1920-х років.....</i>	10
<b>БАРАНОВСЬКА В.М.</b> <i>Нові інформаційні технології – ефективний засіб активізації навчального процесу для підготовки майбутнього вчителя.....</i>	21
<b>БЕРЕКА В.Є.</b> <i>Становлення системи наукових поглядів на проблему розвитку управлінської компетентності менеджерів освіти.....</i>	25
<b>БРИЧОК Б.П.</b> <i>Сутність педагогічної культури викладача ВНЗ.....</i>	29
<b>БРИЧОК С.Б.</b> <i>Сутність і зміст процесу педагогічної взаємодії: особистісно орієнтований вимір.....</i>	32
<b>БУДАС Ю.О.</b> <i>Формування особистості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.....</i>	35
<b>ГАЛУС О.М.</b> <i>Управління процесом професійної адаптації студентів до навчання у ступеневому педагогічному ВНЗ.....</i>	41
<b>ГОРШНА Н.М.</b> <i>Особливості взаємодії у процесі соціальної роботи.....</i>	47
<b>ДАРМАНСЬКА І.М., ДІДЕНКО О.В.</b> <i>Роль дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу в педагогічній діяльності керівника навчального закладу.....</i>	51
<b>ДУДЧАК Г.І.</b> <i>Проблема самоосвітньої діяльності майбутніх учителів в історико-педагогічному контексті.....</i>	56
<b>ДУСЬ Н.А.</b> <i>Модель формування культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів початкових класів.....</i>	61
<b>СМЕЛЬЯНОВА Т.В.</b> <i>Основні вектори розвитку освіти XXI століття.....</i>	68
<b>КАДЕМІЯ М.Ю., ШЕСТОПАЛЮК О.В.</b> <i>Електронний навчальний посібник на інтерактивній основі.....</i>	72
<b>КАЗАКОВА Н.В.</b> <i>Взаємодія вчителя з батьками учнів при здійсненні завдань фізичного виховання у позакласній роботі.....</i>	77
<b>КРАСНА В.В.</b> <i>Сутність та структура педагогічної комунікації.....</i>	81
<b>КРУТІЙ К.Л., ЗДАНЕВИЧ Л.В.</b> <i>Особливості організації різних типів індивідуальних мовленнєвих занять з дітьми дошкільного віку.....</i>	86
<b>КУЗЬ Ю.М.</b> <i>Правова підготовка майбутніх офіцерів як багатогранний процес.....</i>	92
<b>КУЦЬ І.О.</b> <i>Використання засобів національного тіловиховання для розвитку фізичних якостей студентів.....</i>	97
<b>ЛИСЕНКО Н.В.</b> <i>Етнокультурна компетентність сучасного педагога: психолого-педагогічний аспект.....</i>	100
<b>МАШКІНА Л.А.</b> <i>Інноваційні технології в професійній підготовці педагогічних кадрів.....</i>	106

<b>МИХАСЬКОВА М.А.</b>	
<i>Проблеми формування музичних знань студентів як складової частини фахової компетентності майбутніх вчителів музики.....</i>	<b>112</b>
<b>ОГОРОДНИК Л.М.</b>	
<i>Використання тренінгових технологій у професійній підготовці майбутніх вчителів англійської мови.....</i>	<b>116</b>
<b>ПЕТРЕНКО О.Б.</b>	
<i>Гендерний аспект професійної підготовки жінки-вчителя.....</i>	<b>118</b>
<b>ПІСОЦЬКА Л.С.</b>	
<i>Організаційно-технологічні зміни у підходах до управління розвитком дошкільної освіти.....</i>	<b>122</b>
<b>ПЛАХТІЙ В.І.</b>	
<i>Теоретичні засади вивчення рівня розвитку моральної свідомості особистості.....</i>	<b>126</b>
<b>ПОЛІЩУК В.А.</b>	
<i>Соціальна педагогіка як наукова основа здійснення соціальної політики сучасного українського суспільства.....</i>	<b>131</b>
<b>ПОЛІЩУК Ю.Й.</b>	
<i>Підготовка майбутніх учителів до участі у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань.....</i>	<b>135</b>
<b>ПОТАПЧУК Т.В.</b>	
<i>Підготовка майбутнього вчителя: сучасний контекст.....</i>	<b>140</b>
<b>ПРИСАКАР В.В.</b>	
<i>Міжетнічна толерантність у структурі формування національно-культурних цінностей учнівської молоді.....</i>	<b>144</b>
<b>САВЧУК І.В.</b>	
<i>Модель педагогічної системи та умови формування естетичних смаків школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.....</i>	<b>149</b>
<b>СИРОТЕНКО А.Й.</b>	
<i>Яким повинен бути сучасний вчитель.....</i>	<b>154</b>
<b>СЛОНЕВСЬКА І.Б.</b>	
<i>Григорій Сковорода: портрет в інтер'єрі бароко.....</i>	<b>158</b>
<b>СОЛОВЕЙ М.В., ГУЦАЛЮК О.М.</b>	
<i>Дитяча бездоглядність: окремі висновки з історії і сучасної соціально-педагогічної практики в умовах притулку для неповнолітніх.....</i>	<b>163</b>
<b>СТЕЦЕНКО Н.М., СТЕЦЕНКО В.П.</b>	
<i>Використання мультимедійних презентацій в процесі підготовки вчителів.....</i>	<b>167</b>
<b>ТКАЧЕНКО Т.В., ШЕВЧЕНКО Л.С.</b>	
<i>Технологія мультимедіа для дистанційного навчання.....</i>	<b>171</b>
<b>ФЕДОРЧУК Е.І.</b>	
<i>Підготовка студентів до використання сучасних педагогічних технологій.....</i>	<b>175</b>
<b>ЧЕРКАСОВА Т.М.</b>	
<i>Проблема формування естетичного ставлення до буття в сучасній молоді.....</i>	<b>178</b>
<b>ШАХОВ В.І., КАЛАШНІК Н.В.</b>	
<i>Рейтингова технологія контролю як засіб удосконалення навчання у вузі.....</i>	<b>183</b>
<b>ШОРОБУРА І.М.</b>	
<i>Проблеми вдосконалення уроку географії у 80-90-і роки ХХ століття.....</i>	<b>186</b>
<b>ЯЩУК І.П.</b>	
<i>Навчально-виховний колектив як форма функціонування цілісного педагогічного процесу у вищій школі.....</i>	<b>192</b>

## ЗАСТОСУВАННЯ НАДБАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті узагальнено сутність української етнопедагогіки. Дано характеристики нині діючих варіативних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку, авторських розробок з використання народознавства в дошкільних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** етнопедагогіка, національна система виховання, народна педагогіка, народознавство.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* В сучасних умовах національного відродження України постає питання про більш ґрунтовне і продумане використання народної педагогіки в кожній ланці системи народної освіти. Особливо велике значення має народознавча основа у вихованні дітей дошкільного віку. Система виховання та освіти мусить бути національною. Дитина повинна знаходитись під постійним виховуючим впливом духовної і матеріальної культури свого народу. Сучасна етнокультурна ситуація в Україні далека від тієї, яка потрібна для повноцінного духовного та інтелектуального відродження народу. Не використовують повною мірою своїх можливостей дошкільні заклади, хоча протягом останніх років і відбулися значні зрушення в українському суспільному дошкільлі. Такими ми вважаємо загальний процес демократизації дошкільних закладів освіти, виникнення нових концепцій і напрямків роботи з дітьми, до яких входить використання народознавства в освітньо-виховній роботі дошкільного закладу.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Концептуальні положення та теоретичні засади українського національного виховання, місце в ньому етнопедагогіки визначили В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергійчук. Над проблемою розвитку української дошкільної етнопедагогіки та використання її здобутків у сучасному дошкільному закладі працює Н.Рогальська. Теоретичні засади народознавства, історію розвитку етнопедагогіки, зміст і методикку ознайомлення з українською національною культурою висвітлено у працях А.Богущ, Н.Лисенко. Питанням виховних традицій української родини присвячені дослідження Г.Маковей, В.Супруненко, З.Болторович, О.Волосюк. Окремі аспекти народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку розкрито Л.Калуською (ознайомлення з народними ремеслами), Л.Плетеницькою, К.Щербиною, А.Граціанською (ознайомлення з елементами народної математики).

*Формулювання цілей статті...* Мета даної статті – проаналізувати стан використання засобів дошкільної народної педагогіки в умовах сучасних дошкільних закладів на основі аналізу чинних й альтернативних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку та авторських доробок.

*Виклад основного матеріалу...* Поняття етнопедагогіка тлумачиться як емпірична система педагогічних знань і засобів певної етнічної народності, її національної виховної самобутності. Як вказують сучасні дослідники національного виховання В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко, З.О.Сергійчук [7], цінність етнопедагогіки – в її органічній єдності з укладом життя народу, його історією, культурними і побутовими традиціями; ідеї та засоби народної педагогіки, порівняно з багатьма засобами, ідеями наукової педагогіки, глибше і повніше втілюють у собі національну духовність, тобто національну психологію, філософію, світогляд, ідеологію та ін. Українська етнопедагогіка базується на принципах природовідповідності, культуровідповідності, народності виховання, гуманізму, єдності виховання й навчання, зв'язку із життям рідного народу, активності та ініціативності самого вихованця, орієнтування на загальнолюдські цінності. Основними засобами української етнопедагогіки є рідна мова, народний календар, історія, народна символіка, фольклор, народні ігри та іграшки, національне мистецтво, народні традиції, звичаї і обряди, родинно-побутова культура.

Важливість і необхідність національного виховання та основні шляхи його реалізації відзначено у Державній національній програмі „Освіта” (Україна ХХІ століття) [1]. Одним із найголовніших принципів цієї програми є національна спрямованість освіти, що є органічним поєднанням національної історії і традицій, збереження та збагачення культури українського народу. Програмою також передбачено нероздільність навчання і виховання, що полягає у підпорядкуванні організації та змісту освіти завданням формування всебічно розвиненої особистості, перетворенні системи моральних і духовних цінностей на важливий чинник виховання молодого покоління, відродження духовності українського народу, його менталітету.

Ми зробили спробу проаналізувати стан використання засобів народної педагогіки у практиці сучасних дошкільних закладів. Аналізу підлягали варіативні загальнопедагогічні нині чинні програми виховання і навчання дітей дошкільного віку, як-то: „Малятко”, „Дитина в дошкільні роки”, „Дитина”, авторські тематичні програми.

Авторський колектив програми „Малятко” [5] спробував розширити коло уявлень дітей про культурні традиції українського народу (мистецькі, трудові, мовні, родинно-побутові, обрядові і т.д.), ознайомлення з якими сприяє вихованню любові до свого роду, рідної природи, інтересу до духовних і матеріальних цінностей українського народу. Натомість у програмі лише у розділі „Дитина і навколишній світ” у старшій і підготовчій групах є тема „Початки народознавства”, де передбачено ознайомлення дітей з народними традиціями, з народною творчістю та розширити уявлення про народні промисли України. У розділі „У світі музики” програма вказує на необхідність відбору вихователями такого репертуару, що відповідав би національно-регіональним особливостям місцевості, але автори не роблять спроби їх визначити.

Народознавчі завдання вирішує і програма „Дитина” [2]. Програма побудована на принципі забезпечення зв'язку з традиціями народної педагогіки, фольклору, різними видами національного мистецтва. Відповідний навчально-виховний матеріал зосереджено у розділах „Мова рідна, слово рідне”, „Чарівні фарби і талановиті пальчики”, „Граючись зростаємо”. Вже починаючи із середньої групи передбачено ознайомлення малят з темою „Мій рідний край”. Провідне місце в програмі займає і народне мистецтво. Тематика занять тісно пов'язана з народним календарем, традиційними святами і звичаями України („Червоне яечко”, „Калинове диво”). До того ж, у цій програмі, на відміну від попередніх, передбачено варіантні шляхи відтворення дітьми народознавчої обізнаності у продуктивних видах діяльності. Автори зазначають необхідність врахування регіональних особливостей України, але зміст програми здебільшого зорієнтовано на Київську, Чернігівську, Житомирську області. Це засвідчує тематика занять, скажімо, зображувальної діяльності („День Києва”, „Травень на схилах Дніпра”, „Екскурсії по Києву”, „Свято Києва” тощо).

Посібник-керівництво „Дитина в дошкільні роки” [3] фактично не визначає завдань і змісту народознавчої роботи. Зокрема, автор вказує, що формування духовного світу дитини – головна мета життя батьків, діяльності вихователів дошкільних закладів. Але серед програмних завдань по ознайомленню дитини з навколишнім народознавча робота не передбачається.

Першу спробу створити окрему програму з народознавства для виховання дітей дошкільного віку зробила О.П.Макаренко [4]. Віддаючи належне автору, слід зазначити, що для кожної вікової групи визначено тематику занять і розроблено конспекти – на 2 заняття на квартал. Тематика занять цікава і доступна дітям. Але структура і зміст програми занадто схематичні, швидше нагадують відповідні методичні рекомендації, які, до того ж, обмежують народознавчу роботу з дітьми заняттями та вечорами розваг. Отже, вихователі можуть використовувати цей посібник лише в окремих випадках.

На наш погляд найбільш повно і доцільно представлено зміст народознавчого матеріалу для дітей дошкільного віку у тематичній програмі „Мій рідний край, моя земля. Українське народознавство у дошкільному закладі” (За редакцією А.М.Богуш і В.І.Ян) [6]. Програма охоплює 11 розділів. Серед них – „Україно моя. Батьківщина моя”, „Символи України”, „Родовід. Родинне деревце”, „Побут України”, „Національні традиції та свята”, „Слово рідне, мова рідна”, „Народні ігри”, „Народна метеорологія”, „Українське національне мистецтво”, „Народно-декоративне мистецтво та промисли”, „Рідна природа”. Чіткою і зручною для практиків є структура програми. До прикладу, насамперед подано матеріал до кожної теми розділу; потім – регіональний матеріал до кожного регіону, надалі – тематичний словник і орієнтовна тематика занять для кожної вікової групи. Слушно те, що програма побудована за регіональним принципом ознайомлення дітей з рідним краєм, який перегукується із загальнодидактичним принципом – від близького до далекого, від знайомого до незнайомого. Проте, безумовно, авторський колектив був неспроможний повною мірою охопити специфіку всіх регіонів України. Це має здійснюватися на місцях творчо працюючими спеціалістами дошкільного виховання, але без однобічного захоплення місцевим матеріалом.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Отже, у галузі дошкільного виховання є чимало нарбок, що відображають прагнення науковців запроваджувати і використовувати надбання української етнопедагогіки у роботі з дітьми. Але аналіз нинішніх варіативних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку та авторських тематичних програм з використання народознавства в дошкільних закладах свідчить про необхідність створення відповідних регіональних програм, які б охоплювали специфіку місцевого краєзнавчого матеріалу, залучаючи дітей до рідної культури, починаючи з рідного краю, а вже від нього до інших регіонів України.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Освіта, 1993.
2. Дитина: орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років у дитячих закладах. – К., 1991.
3. Дитина в дошкільні роки: Керівництво для вихователів дитячих садків та батьків. – Запоріжжя, 1991.
4. Макаренко О.П. Роде наш красний: Народознавство як складова педагогічного процесу у дитячому садку // Дошкільне виховання. – 1991. – №9. – С.8-10. – 1992. – №4. – С.6-7.
5. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999.
6. Мій рідний край, моя земля: Українське народознавство у дошкільному закладі // Програма та довідковий матеріал вихователям дошкільних закладів. – Одеса, 1993.
7. Основи національного виховання: концептуальні положення: Частина I / За ред. В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчук. – К.: Інформаційно-видавничий центр „Київ”, 1993.

**Анотація**

**Г.М.Абрамович**

**Использование достижений украинской этнопедагогике  
в дошкольных учебных заведениях**

*В статье обобщено сущность украинской этнопедагогике. Дана характеристика ныне действующих вариативных программ воспитания и обучения детей дошкольного возраста, авторских разработок по использованию народоведения в дошкольных учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** этнопедагогика, национальная система воспитания, народная педагогика, народоведение.

**Summary**

**G.M.Abramovych**

**Usage of Ukrainian Ethnopedagogics' Achievements at Pre-school Educational Institutions**

*The basic contents of Ukrainian ethnopedagogics is stated in the article. Characteristics of the nowadays functioning, various pre-school education programmes, author's elaborations of the use of country oriented learning at pre-school educational institutions are given.*

**Key-words:** ethnopedagogics, national education system, folk pedagogics, folk study.

Дата надходження статті

„22” червня 2007р.

УДК 378.147

**О.В.АБРАМЧУК,**

кандидат педагогічних наук  
(м.Вінниця)

**МОРАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

*У статті йдеться про пріоритетні напрями морального виховання молоді, про формування моральних якостей особистості.*

**Ключові слова:** моральне виховання, моральні якості, моральні почуття, ціннісні орієнтації, гуманізм, честь, чесність, сумління.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблеми духовності, моральності, гуманізму набувають актуальності у періоди соціальних криз, коли руйнуються попередні ідеали, ціннісні орієнтації минулих поколінь, відсутня національна ідея.*

Сьогодні наше суспільство має нагальну потребу у високоморальній особистості. Першочерговим завданням освіти є виховання такої особистості, здатної зробити вибір, прийняти рішення з позицій моралі.

*Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд пріоритетних напрямів морального виховання сучасної молоді.*

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Виховання багатьом уявляється занадто масовим і повсякденним заняттям, щоб бути мистецтвом й припускати талант. Про це російський педагог К.Д.Ушинський писав, що „мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім здається справою знайомою та зрозумілою, а декому навіть легкою, – і тим зрозумілішим і простішим здається воно, чим менше людина з ним знайома, теоретично або практично” [1].*

Виховання по своїй суті покликано бути мистецтвом, а не ремеслом, яким його найчастіше роблять обставини, вимоги життя.

Моральна мудрість відбила те, що людина виховується всім життям та протягом усього життя. Кожен вік: дитинство, юність, зрілість, старість – має своє моральне обличчя і моральний світ, а нерозуміння цього ускладнює спілкування людей різного віку.

Як можна впливати на особистість? Як потрібно виховувати? Ці питання – в центрі морального виховання. Людина не байдужа до оцінки, думки про неї інших людей. На неї можна вплинути за допомогою похвали й осуду, пошани й презирства, переконання і примусу, нагороди й покарання, авторитету й прикладу, ласки й суворості, осміяння й байдужості. Кожний з цих виховних засобів стає справжнім стимулом виправлення, коли відповідає внутрішній готовності, необхідності людини стати кращою, чистішою, тобто з прагненням до самовдосконалення.

Моральне виховання цінне не лише тому, що воно сприяє соціалізації особистості, можливості стати справжнім громадянином, вірним сім'янином, сумлінним працівником, переконаним патріотом і т.д. Завдяки вихованню виявляються найкращі сторони людини, визначаються її потяги до морального вищого, досконалого ідеалу. Моральне виховання повинно бути орієнтовано на майбутнє. Його покликання, за словами Л.Толстого, „виховувати людину, гідну для майбутнього”. Лише тоді вона зможе стати „гідним членом того покоління, в якому їй прийдеться жити”. „Не можна виховувати, не передаючи знання; будь-яке знання діє виховуючи”. Ці слова Л.Толстого повинен взяти на озброєння кожен учитель, вихователь, викладач [2].

Іншому класику В.Гюго належать такі слова: „Виховання – справа совісті...”. На жаль, більшість викладачів вузу вважає, що проблему виховання особистості можна вирішити, спираючись лише на збільшення об'єму знань, на поширення обізнаності, інформованості студентів. Безумовно, знання потрібні й важливі, без них не може бути кваліфікованого фахівця. Але чому ж навіть найпідготовленіші студенти бувають байдужими до своєї майбутньої професії? Скільки завгодно можна говорити студенту про необхідність праці, обов'язок, честь, совість, але якщо не зачіпяти його почуття, результат буде незмінним – все буде зводитися до отримання високих балів. Почуття, як відомо, є найважливішими спонукальними стимулами до діяльності особистості. У формуванні такої особистості важливе значення належить її моральному рівню й культурі почуттів.

Моральна особистість – це особистість, яка має певні моральні якості й почуття. Моральна вихованість студента може бути в єдності морального сумління, почуття та поведінки, що досягається за допомогою цілеспрямованої організації всього процесу виховання. Моральні переконання складаються в результаті двох взаємозв'язаних процесів: розуміння дійсності й переживань. Ще М.Добролюбов писав, що „переконання та знання лише тоді й можливо вважати справжніми, коли вони проникли в душу людини, злилися з її почуттям та волею...” [3].

Навчальний процес у ВНЗ має великі можливості для формування не лише понять, знань, переконань, але й почуттів. У почуттях відкривається якісна своєрідність ставлення людини до навколишнього світу.

Досвід підтверджує, що чим розвинутіші моральні почуття особистості студента, тим вищі його ідеали, благородніша мета. Нерозвинутість почуттів призводить до черствості, байдужості. Особливо зараз, у скрутній кризовій ситуації, яка склалася у суспільстві, необхідно звертатися до почуттів найвищих – моральних, які впливають на стосунки між людьми, закликати до правил та норм моралі у суспільстві, до дружби, любові, честі, гідності, справедливості, гуманізму, патріотизму, інтернаціоналізму. Хіба ці почуття можуть застаріти, а заклик повернення до них бути невчасним.

Моральні почуття регулюють стосунки між людьми, між людиною та суспільством. Почуття людини надають змогу дослідити процес розвитку особистості. Вони здатні навіть змінити духовний світ їх носія, вплинути на формування його як особистості. Переживання певних моральних почуттів сприяє підвищенню активності у різних сферах життєдіяльності, стимулює вчинки, які проявляються у формі бажання досягти мети, вирішити конкретні задачі.

Першоосновою високих моральних почуттів є гуманізм. Виховувати гуманність – це означає виховувати доброту, душевну щирість, навчати виявляти ці почуття у звичайних ситуаціях; уміти бачити та цінити все найкраще у інших. Одним із найважливіших завдань у вихованні гуманності у студентської молоді є виховання уважного ставлення до почуттів оточуючих, здібності до співчуття. Любов до людей, уважність, турботливість, бажання прийти на допомогу тим, кому це потрібно; віра у людину, повага до людської гідності; нетерпимість до несправедливості, байдужості та жорстокості – ось що потрібно прищеплювати молодому поколінню.

Формування гуманності студентів визначається спрямованістю всього навчально-виховного процесу вузу. На допомогу викладачеві приходять література, мистецтво, природа, які возвеличують людину, виховують, пробуджують добрі почуття. Найбільш ефективним у вихованні моральних якостей повинен бути моральний ідеал викладача, його особистий приклад: почуття



обов'язку при виконанні своєї справи, особиста честь, людська гідність, сумління. Ці поняття й формують моральний склад людини.

„Почуття честі”, „добре ім'я”, „чисте сумління” – категорії не застарілі. Честь – не лише високе сприйняття своєї моральної репутації, прагнення заслужити високу позитивну оцінку друзів, колективу, їх повагу, це – важливий внутрішній стимул суспільної активності, який має і зовнішні прояви – у вчинках, у ставленні до навчання, до обов'язків тощо.

Сумління – внутрішня самооцінка особистістю своїх вчинків, гарант моральності. Наявність цієї якості закликає не лише до виправлення вже зроблених помилок, але й зупиняє перед новими.

Такі риси закладають основу інших моральних якостей – чесності, правдивості, сумлінності, формують у молодій людини почуття гідності, що переходять у якість характеру особистості. Виховання таких почуттів – це морально-психологічна проблема формування нового покоління, це соціальна проблема, яка забезпечує виховання громадян майбутнього [4]. Виховання почуттів – складний й важливий аспект формування особистості. Виховання моральних почуттів – відповідальне завдання батьків, педагогів, суспільства перед історією. Тут необхідні: історичний досвід, педагогічна майстерність, творчість, ентузіазм, а головне – любов. „Навчаються у тих, кого люблять”, – казав В.Гюго.

Особлива роль і найбільші можливості мають у цьому напрямі викладачі. Формування особистості – процес неперервний і виключно складний: розвиток індивідуума здійснюється спільно з саморозвитком, самовихованням, соціалізацією. Необхідно враховувати фактори, на основі яких розкриваються потреби, інтереси, нахили, здібності, характер, а також здоров'я, працездатність та ін. Навчання і виховання повинні органічно поєднуватись і сприяти становленню цілісної та всебічно розвиненої особистості – ідеалу, що йде з глибини віків. Виховний ідеал – запорука виховання справжньої людини, з кращими рисами характеру та життєвими орієнтирами.

Неабияку роль у формуванні моральних якостей особистості відіграють умови навчально-виховного процесу: гуманізація взаємин між вихователями і вихованцями, повага до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї; щирість, людяність, доброзичливість, милосердя у міжособистісних стосунках.

Розвиток особистості – процес цілісний, спрямований на сучасні реалії, життя у суспільстві, професійну діяльність, продуктивну працю, а саме: формування готовності до життєвої адаптації в умовах ринкових відносин; професійних навичок і вмій; прищеплення поваги до будь-якого виду трудової діяльності, любові до людей, вітчизни.

Для того, щоб виховувати всебічно розвинену особистість, недостатньо формувати окремі сторони або якості (інтелектуальні, фізичні, моральні, естетичні, трудові), необхідно ці якості поєднувати, ставити на національну основу. Ефективність морального виховання зростає в разі його опори на народну мудрість, традиції, звичаї, обряди, які містять у собі високі духовні цінності (ідеї, ідеали, погляди, поведінкові норми), збагачені тисячолітнім досвідом народу, несуть могутній моральний потенціал, спрямований на виховання особистості і громадянина своєї країни.

При утвердженні принципів загальнолюдської та національної моралі (правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та ін.) має вагу не тільки і не стільки просвітницька діяльність, оскільки перетворення моральних знань, які набуває молодь, у її переконання, стійкі моральні почуття і вчинки.

Досягнення морального ідеалу поєднується з вирішенням навчально-виховних задач, метою яких є: підготовка особистості, що орієнтується в сучасних історичних, економічних, культурних ситуаціях, здібної до самореалізації, саморегуляції, самовизначення; залучення до національно-культурних традицій, збагачення загальнолюдськими цінностями світової культури; забезпечення високого рівня професійної компетенції; стимулювання постійного пошуку, безперервного самовдосконалення, самоосвіти; формування потреб та умінь підтримувати своє фізичне та духовне здоров'я, професійну працездатність в умовах конкуренції [5].

*Висновки...* Становлення особистості в сучасних мовах – складний багатогранний процес, який складається з формування моральних цінностей, ідеалів, інтересів, уподобань, культурних традицій, норм взаємин між близькими людьми і в суспільстві, виховання культури поведінки, естетичних навичок, умінь відрізнити добре і погане у побуті, поважати прекрасне у вчинках людей, бачити красу у природі, творах мистецтва, живопису, літератури і музики, розвивати індивідуальні здібності, прагнути досягнення національних та загальнолюдських ідеалів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11 т. – М., 1951. – Т.8. – С.11.
2. Толстой Л. Мысли мудрых людей на каждый день. – М., 1905.
3. Добролюбов Н. Избранные философские сочинения. – Т.2. – С.250.
4. Ціннісні орієнтації молоді. Ставряні С.М., НДІ педагогіки, матеріали конференції. Дрогобич, 1990.

Анотація  
О.В.Абрамчук

**Моральные ориентиры в воспитании современной молодежи**

*В статье идет речь о приоритетных направлениях морального воспитания молодежи, о формировании моральных качеств личности.*

**Ключевые слова:** моральное воспитание, моральные качества, моральные чувства, ценностные ориентации, гуманизм, честь, честность, совесть.

Summary  
O.V.Abramchuk

**Moral Orientations in the Upbringing of Modern Young People**

*The article deals with the prior directions of moral upbringing of young people, formation of the personality's moral qualities.*

**Key-words:** moral upbringing, moral qualities, moral feelings, orientations of value, humanism, honour, honesty, conscience.

Дата надходження статті

„20” вересня 2007 р.

УДК 316.4.063.7

В.Р.АДАМСЬКИЙ,  
здобувач  
(м.Красилів)

**УКРАЇНЬСЬКА НАУКОВА ЕЛІТА ЯК ОБ'ЄКТ  
ПОЛІТИЧНИХ РЕПРЕСІЙ НА ПОЧАТКУ 1920-Х РОКІВ**

*У статті проаналізовано проблему депортації представників науки та культури, що відбулася восени 1922 року, та введено до наукового обігу документ важливого пізнавального значення: український список громадських діячів – кандидатів на вигнання.*

**Ключові слова:** українська інтелігенція, депортація, науковці, більшовики, професура, політичні репресії.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Восени 2007 року виповнилося 85 років з часу, коли комуністи вперше випробували на практиці ефективність репресивного заходу, який потому практично не застосовували. Йдеться про масову депортацію видатних діячів науки і культури – філософів, істориків, медиків, літераторів, правознавців та ін., що відбулася наприкінці 1922 – початку 1923 року.

Проведена органами Державного політичного управління „операція” органічно вписалася в загальну стратегію більшовицької партії щодо уніфікації усіх сфер суспільно-політичного життя країни та яскраво засвідчила межі для творчості представникам інтелектуальної праці. У цьому сенсі, як слушно зауважував Б. Вишеславцев, „російський комунізм був справжнім комунізмом і у своєму наступі і у своєму відступі: він залишався вірним собі у своїй боротьбі з ірраціонально-свободним і творчо-непокірним життям” [3, 351].

Уже наприкінці ХХ століття російські дослідники, аналізуючи різні аспекти цієї драми, ввели в науковий обіг поняття „філософський пароплав”, який досить влучно характеризує факт вигнання інтелігенції з рідної землі [5, 5-6].

В українській історіографії часів незалежності даній проблематиці також приділяється значна увага. Принаймні, можна з упевненістю стверджувати, що більшовицька практика переслідування інтелігенції на початку 20-х років за політичними мотивами виступає предметом оцінки та наукових узагальнень практично в усіх працях, у яких аналізуються складні суспільно-політичні явища періоду нової економічної політики [2, 35; 7, 292; 10, 42-43; 18, 265-266]. Наразі спробам концептуального осмислення проблеми депортації присвячені й спеціальні дослідження [1; 6; 14].

Однак попри значну увагу науковців до заявленої теми, на сьогоднішній день все ще залишається нез'ясованим цілий ряд питань, з-поміж яких, зокрема, питання надважливого значення: хто, власне, потрапив до українського списку кандидатів на вигнання, і які звинувачення радянська влада інкримінувала їм як провини.

Отже, тема продовжує залишатись вельми актуальною.

*Формулювання цілей статті...* У запропонованій статті автор ставить за мету зосередити свою увагу на висвітленні лише одного латентного сегменту справи, пов'язаного із процесом складання українського списку діячів науки і культури – кандидатів на вигнання. Документи,

виявленні в Російському державному архіві соціально-політичної історії, проливають світло на цю взаємничу сторінку нашої історії.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Переважна більшість дослідників у результаті наукових пошуків дійшли спільного висновку, що ідея вигнання інтелектуалів за кордон належала безпосередньо лідеру більшовицької партії В.І.Леніну [1, 41; 4, 38; 11, 48-49; 16, 60]. Розглядаючи залучення представників старої інтелігенції до соціалістичного будівництва лише як одну з форм класової боротьби, він не просто теоретично обґрунтував необхідність примусити їх „замовкнути” в ім'я досягнення мети, яку ставить перед собою революція, але й першим зробив жорсткі практичні кроки щодо впорядкування нормативної бази, яка б надала юридичні підстави „ввічливецько випроводити у країни буржуазної „демократії” викладачів та членів учених товариств, котрі сповідували усілякі види „містики та ідеалізму так званого „освіченого громадянства” [13, 30]. „Пропаганда, або агітація, або участь в організації, або сприяння організаціям, що діють (пропаганда й агітація) в напрямі допомоги тій частині міжнародної буржуазії, яка не визнає рівноправності комуністичної системи власності, що приходить на зміну капіталізму, і прагне до насильницького її повалення шляхом або інтервенції, або блокади, або шпіонажу, або фінансування преси й т. п. засобами, карається вищою мірою покарання, із заміною, у разі обставин, що пом'якшують провину, позбавленням волі або висланням за кордон” [12, 180], – це додатковий параграф за авторством В.Леніна, який він 17 травня 1922 р. направив наркомуністерії Д. Курському для включення органічною частиною до Кримінального Кодексу РРФСР.

8 червня на засіданні політбюро ЦК РКП(б) було вирішено утворити комісію в складі І.Уншліхта, Д.Курського та Л.Каменева для розгляду списків інтелігентських угруповань, котрі підлягали депортації [9, 178]. Виконуючи директиву вищого партійного органу, ДПУ Російської Федерації вимагало від українських колег терміново скласти списки „антирадянської інтелігенції” з детальними характеристиками на кожного [17, 93]. При цьому В.Ленін у листі до Й.Сталіна від 16 липня 1922 р. наголошував на необхідності особливо „обшарити Харків, мы его не знаем, это для нас „заграница”. Чистить надо быстро, не позже конца процесса эсеров” [15, 87].

3 серпня український список був завізований керівником республіканського карального відомства і направлений до більшовицького центру в Москву. У супровідній записці зазначалося, що списки та характеристики суспільно-політичних діячів попередньо погоджені з губернськими комітетами партії, а відносно професури також і з наркоматом освіти, і затверджені ЦК КП(б)У. Нижче ми без скорочень подаємо цей документ, оскільки він краще за будь-які коментарі унаочнює ставлення нової влади до інтелектуальної еліти нації. Аби зберегти стилістичні особливості, що характеризують і відповідну добу, і авторів, котрі склали документ, ми подаємо його мовою оригіналу.

#### „СПИСОК

профессоров и преподавателей ВУЗ и общественных деятелей, ведущих антисоветскую политику, подлежащих ссылке или внутри страны, или за границу. Списки и характеристики согласованы с губкомом, а в отношении профессором с Наркомпросом. Утверждены ЦК КП(б)У.

Фамилия, имя и отчество	Должность	Характеристика
(ХАРЬКОВ)		
1.Красуский Иван Адамович	Ректор ХТИ	В прошлом б[ывший] стат[ский] советник, личность известная не только Харькову, но и всей России. Б[ывший] член кадетской группы и член правления „Национального центра”. При разборе дела фигурировал на скамье подсудимых как один из главарей „Нац[ионального] центра”. Кафедру занимает с 1893 года. В настоящее время, будучи ректором, сумел постепенно прибрать к рукам и подчинить своему влиянию окружающих настолько, что на всех заседаниях профессуры его взгляд на тот или иной вопрос понимается как закон. Будучи активным противником советской власти, главное, ее мероприятий и политики высшей школы, Красуский всеми силами старается саботировать проведение всех резолюций и инструкций органов Наркомпроса. Молодая профессура и преподаватели, подчас даже

- сторонники Советской власти, в силу этого находятся под его давлением. Влияние Красуского выходит даже за пределы Института, как например, он как бы держит в своих руках всю политику Наркомпроса. В отношении ученого комитета имеет большое влияние в Госплане, НТО и числится незаменимым ученым и воротилой в Украинском совете Народного Хозяйства. Своими активными контрреволюционными действиями Красуский тлетворно влияет на всю профессию и студенчество. Как тип вредный должен быть убран, т.к. дальнейшее пребывание его в Институте и вообще на Украине может чревато последствиями.
- Наркомпросом характеристика целиком подтверждается. Дополняет, что Красуский имеет широкую связь не только с местной Харьковской профессурой, но и с профессурой других городов Украины, среди которых он пользуется громадным авторитетом. Последнее обстоятельство подтверждается тем, что все прибывающие профессора-делегаты в Харьков, прежде чем явиться в Наркомпрос, обязательно предварительно имеют свидание с Красуским, от которого получают соответствующие наставления. Его квартира – явочная для всех приезжающих профессоров. Красуский главная фигура и заправила Украины.
- В прошлом б[ывший] стат[ский] советник. Работает с 1898 г. Носил звание адъютант-профессора. В 1915 г. выбран в профессию. Своим поведением дает мало материалов и походит своею странностью на тип юридического. Всецело находится под влиянием Красуского и принадлежит к числу его сторонников.
- Наркомпросом характеристика частично подтверждается, но вместе с тем указывает, что Воскресенский является типом особенно вредным, ярким и активным черносотенцем во всех отношениях.
- В прошлом б[ывший] стат[ский] советник. Профессором состоит с 1903 г. Монархист по убеждению. Недавно прибыл из Владикавказа, куда бежал при отступлении Деникина, где [по] сведениям служил на бронепоезде. Около месяца служил в Наркомпрос и просил назначить его профессором Ин[ститу]та, т.к. Красуский не хотел принять его в свой лагерь. Такое отношение к нему со стороны Красуского и его группы подает некоторую надежду на возможность использования его в качестве „яблока раздора” между профессурой, тем более что все его поведение и отношение к этой компании говорит за то, что он не прочь открыто выступить в борьбу с ними.
- Наркомпросом характеристика подтверждается и считает, что Столяров в настоящее время безвреден в политическом отношении и по тем же мотивам может быть использован по линии ГПУ.
- Крупный и активный черносотенец, для дела преподавания опасен и вреден. Разлагающе действует на студенчество. Опасен также в религиозном отношении. Имеет связь с князьями церкви.
- Наркомпросом характеристика подтверждается.
- Крупный, яркий и активный черносотенец. Соввласть ненавидит. При Деникине был председателем по делу пропаганды. Известен органам ЧК как контр-революционер, о чем имеются соответствующие дела. Опасный и очень вредный.
- Наркомпросом характеристика подтверждается.
- |   |                 |  |
|---|-----------------|--|
| 2. Воскресенский Михаил Ал[ексан]дрович | Профессор ХТИ   |  |
| 3. Столяров Яков Васильевич             | - // -          |  |
| 4. Белецкий А. И.                       | Профес[сор] ИНО |  |
| 5. Довнар-Запольский Н. Б.              | - // -          |  |

6. Витухов А. Б.	- // -	Б[ЫВШИЙ] член Национального Центра и акт[ивный] работник черносотенной прессы. В данный момент внешне как-будто изображает лояльность. Политически подозрителен.
7. Типцев	Профессор Мединст[и- тута]	Наркомпросом характеристика подтверждается. Состоит профессором по кафедре кож[но]-венерических болезней; в свое время бежал к белым. Ныне он выписан Мед[ицинским] институтом из Ейска, старый врач-практик. В научном отношении величина незначительная. Консерватор и как таковой пользуется уважением реакционной профессуры и врачей – членов мединститута, выдвинувших его в профессора. Внешне лоялен, но, в сущности, крайне вреден. Наркомпросом характеристика подтверждается.
(ОДЕССА)		
8. Кастерин Н. П.	Проф[ессор] ИНО	Активный враг Соввласти. В течении 2 лет не выполнял ученого плана. Председатель секции научных работников при союзе „ИСПРОС”, б[ЫВШИЙ] член Академического Центра в 1915 – [19]16 гг. Как явно саботирующий элемент отчислен от должности. Помимо ИНО Кастерин работает в Мединституте, где все время открыто занимается саботажем, за что и был вычищен при чистке и сокращении штатов. Наркомпросом характеристика подтверждается.
9. Фроловский	- // -	Кадет и клерикал, активный противник Соввласти и реформы Высшей школы. Активнейшая фигура, нагло выступающая еще против более либеральных профессоров, возбуждал работников мединститута к забастовке. В свое время поплатился за это арестом. При белых организовывал вечера-балы. Сын попа, брат бежал с белыми. Ездил как делегат Одессы на выборы патриарха. Член правления указанной секции.
10. Бабкин В. Т.	- // -	Правый клерикал, антисемит. Активный противник Соввласти, группирующий вокруг себя эту часть профессуры. Лекции читал очень мало. Служит в АРА, где является крупной величиной. Тип вредный.
11. Трефилов Е. П.	- // -	Ставленник Кассо. Элемент правый. Крайне неустойчивый и сомнительного знания. По выражению профессора, скорее торговец, чем профессор. Часто избирается профессурой на различные совещания. Тип вредный.
12. Буницкий Е. Д.	- // -	Кадетских убеждений, не согласен с реорганизацией и пролетаризацией Высших учебных заведений, деморализующий своими выступлениями и действиями, влияет на студенчество и преподавателей.
13. Фролов Б. С.	Ассист[ент] ИНО	Анархист-хулиган. Открыто демагогически выступает на собраниях против Соввласти, за что уже сидел в ЧК. Тип весьма вредный.
14. Александров Ф. Е.	Преп[одаватель] ИНО	Человек правых убеждений, научных печатных работ не имеет. Как преподаватель слаб, но достаточно вреден.
15. Крылов Д. Д.	Профессор Медакад[е- мии]	Ставленник Кассо. Принадлежит к числу правых. Активный противник всех начинаний Соввласти. Тип достаточно хитрый, как ученый ценности не представляет, все же является достаточно вредным.
16. Самарин А. М.	- // -	Активный враг Соввласти и всей политики последней, особенно в ВУЗах. Эсерствующий элемент. Один из организаторов неудавшейся забастовки в мединституте. Председатель общих собраний сотрудников последнего. Фигура весьма вредная.
17. Соболев	б[ЫВШИЙ]	Активный противник и участник апрельских брожений в

	ассист[ент] медакад[е- мии]	Институте. Активно выступал. Как элемент вредный – отчислен.
18. Дуван-Хад- жи [А. Ф.]	ассист[ент] медак[аде- мии]	Активный враг и участник апрельск[их] брожений. Как контр-революционный элемент в настоящее время отчислен и служит в АРА. Тип достаточно вредный.
19. Добро- вольский	б[ывший] ассистент медакаде- мии	Активный враг Советской власти и участник брожений в апреле в мединституте. Как вредный контр-революционный элемент в настоящее время отчислен.
20. Михайлов	проф[ессор] Инархоза	Преподает уголовное право. Человек правых убеждений. Враждебно относится к Соввласти. Работой не интересуется. Сомнительных знаний. Институту совершенно не нужен.
21. Мулюкин А.С.	- // -	Правовед и обществовед. Активный враг Соввласти и противник всех ее мероприятий. С научной стороны слаб. На лекциях хулиганит и иронизирует, что плохо отражается на студенчестве. Тип весьма вредный.
22. Конев Ф. Ф.	Преп[одава- тель] ИНХОЗа	Непримиримый враг Соввласти. Элемент эсерствующий. Достаточно вредный.
23. Пясецкий	- // -	Б[ывший] Бессарабский помещик. Злостный, активный враг Соввласти. Достаточно вреден.
24. Секачев Г. А.	- // -	Злостный и активный враг Соввласти, ее мероприятий особенно в высших учебных заведениях. На лекциях хулиганит и иронизирует. Элемент опасный, вредный.
25. Хроневиц Х.Н.	- // -	Кадет черносотенного толка. Вредный и опасный тип кооператора.

(КИЕВ)

26. Бочкарев П. Т.	Прорек[тор] медак[аде- мии]	Анатом. Политический деятель и теперь часто выступает против Соввласти. На общих собраниях преподавателей всегда выступает с различными заявлениями, агитирует за автономию школы, вообще всегда и везде ведет к[онтр]-револ[юционную] агитацию. По мнению Наркомпроса Бочкарев является типом весьма вредным.
27. Кистяков- ский И. В.	- // -	Монархист. Активный черносотенец. Один из зачинщиков забастовки преподавателей высших школ. Ведет агитацию среди студенчества против студентов-коммунистов говоря, что „Союз Русского Народа” во много раз лучше коммунистической партии. Проведение какой-либо к[онтр]-рев[олюционной] агитации у него вошло в обычное явление. Тип вредный.
28. Крымов А. П.	Прорек[тор] медак[аде- мии]	Активный черносотенец, состоит на платформе „Единой, неделимой” [России]. Активный монархист – выступает против правления мединститута. Подал вместе с другими черносотенцами в Москву докладную записку, в Академии проводит больше агитации, чем свою работу, активный сторонник полной автономии школ. Пользуется авторитетом среди преподавателей.
29. Делярю В. Ц.	Ассист[ент] медак[аде- мии]	В медакадемии состоит ассистентом по кафедре хирургии. Активный к[онтр]-револ[юционер]. Вместе с белыми деникинцами бежал. На собраниях преподавателей ведет агитацию против компартии, влияния последней на школы. Активный сторонник полной автономии школ. Пользуется авторитетом среди преподавателей.
30. Рожанов- ский В. А.	- // -	В медакадемии состоит ассистентом по кафедре судебной медицины. Черносотенец. Активно всегда выступает против всех мероприятий соввласти. Один из наиболее

31. Титов И[ван] Т[рофимович]	проф[ессор] медак[аде- мии]	политиканствующих в мединституте. Во время бывших забастовок ВСЕСАНПРОСа был одним из вожakov таковых. Активный и опасный контр-революционер. Монархист. По убеждениям петлюровец, последнее время при переворотах вел усиленную агитацию против Соввласти и компартии. Ведет борьбу с коммунистической частью студентов, стараясь вырвать из рук последних влияние на беспартийное студенчество. При этом прикладывает максимум старания и энергии и изъясняется и преподает исключительно на украинском языке. При агитации не брезгует национально-шовинистическими темами. Старался доказать АРА, что организовать студенческую столовую нельзя поручить студентам, среди которых есть коммунисты. Тип весьма вредный и опасный.
32. Жилин А. А.	Профессор ИНО	При Деникине служил сотрудником д[ля] поруч[ений]. При Гетмане занимал высокий пост при Министерстве. Старый чиновник, ярый контр-революционер. При сменах властей и в настоящее время среди студенчества агитирует против Соввласти и компартии. Агитацию ведет в петлюровском духе.
33. Манцева Е. А.	Пом[ощник] прорек[то-ра] медака- демии	Петлюровка. Одна из инициаторов забастовки служащих медакадемии. Состояла председателем комслуж[ащих]. В настоящее время агитирует за забастовку, пользуясь малейшим неудовлетворением служащих.
34. Чеховской	профессор	Б[ывший] председатель Совета Министров при Центральной Раде. Яркая фигура Украинского шовинизма. Ведет среди Украинского студенчества петлюровскую агитацию, с какой-то целью приглашает к себе студентов под видом собеседования о лекции. Сильно скомпрометирован сношением с Петлюровским подпольем. В КРО ГПУ и ГУЧ нет и не было ни одного крупного повстанческого дела, где бы ни проходил проф[ессор] Чеховский. Не привлечен до сих пор за недостатком материалов, т.к. будучи конспиратором ведет тонко свои дела.
35. Вашенко Н. П.	Профес[сор]	Украинский шовинист, противник соввласти. Ведет в этом духе контр-революционную агитацию. Осторожен.
36. Добросердов	- // -	Приверженец старого режима. Ярый к[онтр]-революционер. После каждой лекции ведет собеседования со студентами на политическую тему, направляя всецело свои беседы против соввласти и компартии. Говорит студентам, что при существующей власти их труды напрасны, ибо соввласть не ценит людей с образованием. Добросердов среди студентов пользуется влиянием и является типом вредным.
37. Корчак-Чепурковский	- // -	Ярый Украинский шовинист. Петлюровец, во имя чего готов на сотрудничество с кем угодно. Ведет усиленную, открытую контр-револ[юционную] агитацию. Тип вредный.
38. Яношевич К.Ф.	- // -	Преподаватель науко-педагогической секции при Украинской Академии Наук. Ярый приверженец Петлюры. Ведет усиленную агитацию против компартии и за самостоятельную Украину. Тип вредный.
39. Ефремов	про[фессор] ИНО	Украинец. Кадет. Скомпрометировал себя сношением с украинским подпольем.
40. Демец	- // -	Характеристика Губотделом не прислана.
41. Митилино	Ректор ИНО	По мнению Замнаркомпроса т. Ряпо, оба должны быть изъяты в первую очередь. Первый является активным контр-революционером, второй – крупной фигурой в Петлюровском движении.

(ПОДОЛИЯ)

42. Копержинский	Проф[ессор] ИНО	Молодой ученый. Большой националист, сын священника. В национализме доходит до абсурда – развод с женой как кацапкой. В политическом отношении по проводимым идеям является безусловно вредным.
43. Орлов А. М.	Асси[стен]т ИНО	Начинающий ученый. Принимал участие в Петлюровском движении, в прошлом пытался пробраться по погранполосе с подложными документами. Был заподозрен в связи с подпольными организациями. Тип вредный.
44. Бауэр Н. Н.	Проф[ессор] ИНО	Руководитель кафедры геодезии. Одновременно состоит ректором с-х института в Каменце. Принимал активное участие в Петлюровском движении и ранее при Петлюре работал в департаменте Земледелия. Тип вредный.
45. Запольский	рек[тор] ИНО	Председатель Педагогического Совета. Стронник возрождения старой школы, имеет огромный авторитет среди лекторов. Тип вредный.
46. Подольский	проф[ессор] ИНО	Читает лекции по политэкономии. Член партии „Народной Свободы”, присяжный поверенный. Б[ывший] служащий Нарского суда, выставялся кандидатом народного суда от партии „Народной Свободы”. Активно особенно себя ничем не проявлял, остался при старых убеждениях и является не безвредным.
47. Окисюк	преп[одаватель] ИНО	Исключен из состава преподавателей из-за организации автокефального движения. Настоящее время посвящен в архиереи. Тип, несомненно, вредный во всех отношениях и подлежит изъятию в первую очередь.

(ХАРЬКОВ)

48. Звянецкий	Д[октор] акушер	Видный член правления медобщества. Сидел в тюрьме за имущественное преступление [против] Советской власти. По убеждению правый. Часто высказывает надежды на переворот политический в России. О победах врангелевской армии отзывался с восхищением.
49. Гаврилко	Врач	Член правления того же об-ва и председатель хирургической секции Губздрава. По убеждениям монархист. В свое время в различных Харьковских театрах произносил хвалебные гимны Деникину „и все с ними”.
50. Окунец В. Н.	Бухгалтер ФИНСЧЕТ-УПР	По убеждениям монархист. Пользуется среди служащих авторитетом. Особенно среди политически неблагонадежных. Всегда в противовес коммунистам избирается председателем всех общих собраний. На этих же собраниях выступает с речами, открыто дискредитирующими соввласть и компартию.
51. Вишневецкий	Инсот[рудник] ОРГОТД[Е-ЛА]	Старый член РСДР[П] (меньшевик). Открыто выступает на собраниях, заявляя, что теперь наступает такой момент, когда меньшевики должны начать активную работу, срывает мероприятия комячейки, направленные на усиление коммунистического влияния. В отделе группирует вокруг себя все меньшевистские силы.
52. Жуковский С.Н.	Курьером ОРГОТД[Е-ЛА]	Видный юрист. Окончил Киевский университет. Занимал высокие посты, скрывается в должности курьера, очевидно с целью, и примыкает к указанным выше группировкам.
(КИЕВ)		
53. Вагуна Вера Ивановна	Врач	Служит в Печерской поликлинике. По убеждениям приверженка старого режима. При переменах власти вела усиленную агитацию против соввласти и компартии. В настоящее время к мероприятиям последней относится враждебно. Враждебность проявляется в форме открытой агитации.
54. Гацанюк М.Д.	- // -	Служит в медакадемии. По убеждениям ярый контр-



55. Крупский А.И.	- // -	революционер. Ненавидит существующий строй и компартию. Среди студентов ведет агитацию за самостоятельную Украину. Ярый петлюровец, арестовывался за к[онтр]-р[еволюционную] активную пропаганду. К соввласти и компартии относится явно враждебно. Агитирует против всех мероприятий последней.
56. Курсина В. Н.	- // -	Буржуазно-интеллигентский элемент. Ярая приверженка старого режима. При отступлении соввласти из Киева бралась как заложница.
57. Колесников Д. Н.	- // -	К соввласти относится враждебно, служа в Киевском водопроводе, активно проводил агитацию за забастовку на таком.
58. Олтаржевский Н. И.	- // -	Убежденный петлюровец. Резко нападает на Соввласть, агитирует за Петлюру, при агитации указывает, что соввласть занимается грабежами, а посему служить ей не намерен.
59. Подерика	- // -	При Петлюре был Помкомиссара войсковой санчасти, в данное время устроился на желдороге, где проводит широкую петл[юровскую] агитацию.
60. Швогер-Петецкий П. Ф.	- // -	Чрезвычайно черносотенный элемент. Приверженец старого режима. Во время всех переворотов враждебно относился к соввласти и компартии, называл их „жидовскими наймитами и собаками”, по непроверенным сведениям имел сношения с контр-разведкой Деникина.
61. Ремфельд Эрнст Фомич	инженер	Ярый контр-революционер монархического толка. Отступал вместе с Деникиным, но впоследствии возвратился обратно в Киев. Рассказывает с восхищением о своем участии в расправе над восставшими рабочими Царицына. Ведет усиленную агитацию против соввласти и компартии. Тип вредный.
62. Миронович	- // -	Работает на Новодницком мосту Начальником участка. Политически весьма неблагонадежный. При первом удобном случае среди рабочих, не стесняясь администрации, критикует соввласть и компартию и все мероприятия последней.
63. Оберучев Н.К.	- // -	Заведующий Киевской электрической станцией, эсерствующий элемент, связанный с эсерами. Им была дана пишущая машинка эсеру Беренштейну для печатания эсеровских прокламаций.
64. Погнусевич	- // -	Состоит на службе в НКПС, ярый к[онтр]-револ[юционер] и возбуждающий против соввласти и компартии малосознательную массу. Самостийник. Агитирует в пользу Петлюры.
65. Рудин Дмитрий Павл[ович]	- // -	Служит в Укрторфе в качестве Начальника Отделения Болотторфа. Б[ывший] министр земледелия при гетмане, убежденный контр-револ[юционер] Петлюровского толка. Жена его Дина, за участие в петлюровском повстании арестована и содержится под стражей.
66. Коломеец	Артистка	Жена б[ывшего] петлюровского офицера, убитого в боях с Красной Армией. Ярая, активная противница соввласти. Жаждет прихода Петлюры с целью мести из-за смерти мужа.
67. Лисовская Лиза	- // -	Интеллигентка. Противница соввласти и компартии. Активная работница петлюровщины.

(ЕКАТЕРИНОСЛАВ)

68. Щедрин В. А.	Ветврач ГЗО	Тормозит работу всякими способами, саботирует. При белых издавал книгу песен о милых союзниках Антанты контррев[олюционного] направления.
69. Волоховский	врач	Член колл[егии] П[олитического] отдела рабочей медицины.

- Председатель Бюро врачебной секции. Состоял гласным Думы после [19]17 года. Объединяет контрревол[юционные] группировки местных интеллигентов, работающих в совучреждениях. Пользуется среди них большим влиянием. Человек с большой инициативой и энергией, использующий всякий повод для агитации против соввласти. В союзе поддерживает всякие оппозиционные настроения. Во время белых вступал в переговоры с общественными работниками во время забастовки от имени группы аптек. В печати „Приднепровский край” указывал допустимость забастовки. Во время тяжелого положения Губздрава в отношении заработной платы являлся одним из главных участников и подстрекателей, старавшихся на общей союзной конференции произвести забастовку. Тип вредный, разлагающе действующий на массы.
70. Вишневецкий      Управ[ляющий] апт[екой] Губ[ернской] совбольш[ницы]      Активный противник Соввласти. Ведет анти-советскую агитацию среди сотрудников, базируясь на том, что союз уменьшил ставку, и уменьшение это произошло от того, что в союзе засела кучка коммунистов-бандитов, не считающихся с гибелью нескольких сот человек. Пропагандировал демонстративно отказ служащих от жалованья. Будучи благодетелем вообще, он указывал, что согласится пожертвовать десять миллионов руб[лей] на похороны Соввласти. Тип несомненно вредный и подлежит изъятию в первую очередь.
71. Гармаш А. О.      Инженер      По полит[ическим] убеждениям – монархист. При отступлении белых бежал с ними из города. В данное время активно агитирует против Соввласти, его выступления заключаются в том, что под видом хозяйственной и деловой необходимости восстанавливает рабочие массы против Соввласти, благодаря чему на этой почве разыгрался инцидент между администрацией и союзом, для улаживания которого пришлось вызывать из Центра [комиссию], которая констатировала участие Гармаша в этом направлении.
72. Ластовец      Работал также при белых, знает иностранный язык. Был временно прикомандирован в представительство АРА, где устроился Управделами. Ярый противник Соввласти, шкурник; несмотря на отзыв его из АРА для работы по специальности, предпочитает работать на скромной должности Управделами. Очень близок с американскими представителями АРА, устраивает вместе с ними попойки. Губисполкомом по политическим соображениям признано его присутствие в АРА для Соввласти нежелательным и его отзывали для работы по специальности в Нарсвязь, однако местная администрация АРА обжаловала постановление Исполкома в ВУЦИК и по постановлению последнего он оставлен в АРА, общее же мнение, что его из АРА необходимо убрать как можно скорей.
73. Захаров      Завмед-сетью ГЗО      С высшим агрономическим образованием. Бывший преподаватель кадетского корпуса, правых убеждений, особенно активно проявляет свою оппозиционность на всяких конференциях и собраниях работников Губземотдела. На съезде работников Землеса выступал против списка коммунистов и добился своего. Стоит все время во главе антикоммунистической оппозиции. Особенно вредный элемент.
74. Осипов П. И.      агроном      Технический руководитель сельхоз, определен[ный], активный к[онтр]-революционер. Проводит свою политику под видом хозяйственной необходимости, тормозит работу восстановлением рабочих против представителей власти. При



своїх регіонах інтелектуалів, об'єктивно заклала ще один камінець у зміцнення фундаменту тоталітарного режиму і стала водночас певним етапом на шляху до уконституювання розширення позасудових репресій.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Адамський В. Депортація української інтелігенції в контексті становлення тоталітарного режиму // Розбудова держави. – 1996. – № 8. – С.40-44; – № 9. – С.47-51.
2. Вронська Т.В., Кульчицький С.В. Радянська паспортна система // Український історичний журнал. – 1999. – №3. – С.33-43.
3. Вышеславцев Б. Парадоксы коммунизма // Путь (Париж). – 1926. – № 3. – С.349-356.
4. Геллер М.С. „Первое предостережение” – удар хлыстом (К истории высылки из Советского Союза деятелей культуры в 1922 г.) // Вопросы философии. – 1990. – №9. – С.37-66.
5. Главацкий М.Е. „Философский пароход”: год 1922-й: Историографические этюды. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. – 224 с.
6. Гусев В. „Застосувати як одну з репресивних мір проти професури висланню за межі Федерації” // Віче. – 1994. – №10. – С.119-128.
7. Даниленко В.М., Касьянов Г.В., Кульчицький С.В. Сталінізм на Україні: 20-30-ті роки. – К.: Либідь, 1991. – 344 с.
8. Записка И.С.Уншлихта И.В.Сталину о высылке украинской интеллигенции // Лубянка. Сталин и ВЧК-ГПУ-ОГПУ-НКВД. Архив Сталина. Документы высших органов партийной и государственной власти. Январь 1922 – декабрь 1936 / Под ред. акад. А.Н.Яковлева; сост. В.Н.Хаустов, В.П.Наумов, И.С.Плотникова. – М.: Международный фонд „Демократия”, 2003. – С.71.
9. Заседание ПБ от 8 июня 1922 г. (протокол №10) // Политбюро ЦК РКП(б) – ВКП(б). Повестки дня заседаний. 1919 – 1952. Каталог: В трех томах /Редакционная коллегия: Г. М. Адиебеков, К. М. Андерсон (ответственные редакторы), Л.А.Роговая. – М.: РОССПЭН, 2000. – Т.1. 1919-1929. – С.178.
10. Касьянов Г. Українська інтелігенція 1920-х – 30-х років: соціальний портрет та історична доля. – К.: Глобус, Вік; Едмонтон: Канадський інститут українських Студій Альтбертського Університету, 1992. – 176 с.
11. Коган Л.А. „Выслать за границу безжалостно” (Об изгнании духовной элиты) // Философия не кончается... Из истории отечественной философии. XX век: В 2-х кн. / Под редакцией В.А.Лекторского. – М.: РОССПЭН, 1998. – Кн.1. 20-50-е годы. – С.47-86.
12. Ленін В.І. Доповнення до проекту ввідного закону до Кримінального кодексу РРФСР і листи Д.І.Курському // Ленін В.І. Повне зібрання творів. – Т.45. – С.178-180.
13. Ленін В.І. Про значення воєвничого матеріалізму // Ленін В.І. Повне зібрання творів. – Т.45. – С.21-30.
14. Очеретянко В. Переслідування української інтелігенції в першій половині 20-х років (за матеріалами фондів „Російського зарубіжного архіву” Державного архіву Російської Федерації) // З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ. – 1997. – №1-2. – С.240-252.
15. Письмо В.И.Ленина в ЦК ВКП(б) в отношении интеллигенции от 16 июля 1922 г. // Высылка вместо расстрела. Депортация интеллигенции в документах ВЧК-ГПУ. 1921-1923 / Вступ. ст., сост. В.Г.Макарова, В.С.Христофорова; коммент. В.Г.Макарова. – М.: Русский путь, 2005. – С.86-87.
16. Пристайко В., Пшеников О., Шаповал Ю. Шлях на Соловки (Виповнилось 60 років розстрілів соловецьких в'язнів) // З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ. – 1997. – № 1-2. – С.45-79.
17. Ченцов В.В. Політичні репресії в Радянській Україні в 20-ті роки. – К.: Інститут історії України НАН України, 2000. – 479 с.
18. Шитюк М., Шкварець В. Комуністичний терор проти інтелігенції Півдня України у 20 – 30-х роках ХХ ст. // Проблеми історії України: Факти, судження, пошуки: Міжвідомчий збірник наукових праць. – К.: Інститут історії України НАН України, 2003. – Вип.8. – С.265-285.
19. Список профессоров и преподавателей вузов и общественных деятелей Украины, подлежащих ссылке за границу, от 3 августа 1922 г. // Російський державний архів соціально-політичної історії. – Ф.5. – Оп.1. – Спр.2603. – Арк.3-12.

**Аннотація**

**В.Р.Адамський**

**Українська научна еліта як об'єкт політичних репресій в началі 1920-х років**

*В статті проаналізована проблема депортації представителів науки і культури, котора проізошла осенью 1922 года и вводится в научный обиход документ важного познавательного значения: украинский список общественных деятелей – кандидатов на изгнание.*

**Ключевые слова:** украинская интеллигенция, депортация, ученые, большевики, профессура, политические репрессии.

**Summary**

**V.R.Adams'kyi**

**Ukrainian Scientific Elite as an Object of Political Repressions in the Beginning of 1920-s**

*The author of the article analyzes the problem of deportation of the representatives of science and culture which took place in the autumn of 1922, and introduces into the scientific use the document of great cognitive importance: Ukrainian list of public figures – candidates for expatriation.*

**Key-words:** Ukrainian intelligentsia, deportation, scientists, Bolsheviks, professorate, political repressions.

## НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*В статті розглядається проблема якісного викладання дисциплін, яке не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, що надають комп'ютерні технології, та без належної інформаційної культури викладача як складової його професійної компетентності.*

**Ключові слова:** викладач, студент, нові інформаційні технології, комп'ютерна грамотність, інформаційна культура, персональний комп'ютер, мультимедіа, Інтернет.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* У сучасному світі персональний комп'ютер став символом науково-технічного прогресу. Від масштабів використання мікропроцесорної обчислювальної техніки і нових інформаційних технологій істотно залежить науково-технічний та економічний потенціал суспільства. Тому комп'ютерна грамотність розглядається нині як необхідний атрибут освіти фахівця будь-якого профілю [7, 3].

Застосування нових інформаційних технологій, придбання потрібного обладнання, навчання і підготовка персоналу до його експлуатації мають стати гідними суперниками давніх методів роботи, якщо при цьому враховувати соціальні наслідки змін, що відбуваються. Теперішнє покоління народилося саме в цей час змін, і як кожне нове покоління часто не бачить нічого дивного або незвичного в тому, що нам здається радикально новим і несподіваним; пояснюється це тим, що нове покоління не обтяжене власним досвідом. Така готовність до сприймання нових реалій аж ніяк не означає, що функції освіти вичерпані.

Попередні покоління, закінчуючи школу, потрапляли в світ, у якому відбувалися досить повільні зміни. Сучасне і майбутнє покоління потребують динамічнішої системи освіти, яка була б тісніше пов'язана з їхніми майбутніми проблемами – як на роботі так і особистому житті. Система освіти повинна швидше пристосовуватися до виникнення нових технологій і застосування їх на практиці. Вона має готувати учнів до того, що протягом життя їм доведеться принаймні один раз поміняти фах. Система освіти повинна також своєчасно готувати учнів до використання технічних можливостей – теперішніх і майбутніх. Нові інформаційні технології стали невід'ємною частиною реальності. Їх використовують як на роботі, так і вдома, в години дозвілля.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Нові інформаційні технології стали невід'ємною частиною сучасного світу. У цих умовах змін вимагає й система освіти. Мета вироблення спільної позиції щодо навчання інформатики та інформатизації освіти розкрита і описана в дослідженнях М.І.Желдака, В.М.Мадзігона, В.М.Зоц, Ю.О.Дорошенка, Н.В.Морзе та ін. Поряд з цим впровадження у навчально-виховний процес комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання різних дисциплін містить широке коло проблем, розв'язання яких вимагає значних зусиль як вчених, так і практиків.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної публікації є висвітлення проблеми: якісне викладання дисциплін не може здійснюватися без використання засобів і можливостей, які надають комп'ютерні технології та без належної підготовки вчителя, підвищення кваліфікації вчителів різних профілів.

*Виклад основного матеріалу...* Інформатизація суспільства є процесом активного повсюдного використання інформаційної техніки для виробництва, переробки, збереження і поширення інформації й особливо – знань. Обсяги інформації в сучасному суспільстві настільки великі, що звичайні шляхи пошуку, передачі роботи з інформацією стають неефективними. З іншого боку, сучасні потужні комп'ютери і засоби зв'язку дозволяють швидко знаходити, передавати й обробляти необхідну інформацію. Але для цього потрібно вміти користуватися цими засобами, тобто володіти необхідними технологіями. Такі технології мають назву „нових інформаційних технологій”. Чому в цій назві присутнє слово „нові”? Річ у тім, що інформаційні технології в суспільстві були завжди. Люди спілкувалися між собою, передавали повідомлення один одному, зберігали знання і значущу інформацію для наступних поколінь. Але тільки з появою нових технічних засобів можливості роботи з інформацією якісно змінилися і значно розширилися [6].

Інформатизація освітньої галузі передбачає насамперед впровадження інформаційних технологій та широке розповсюдження інформаційних систем навчання й управління.

Вважають, що в процесі навчання надзвичайно важливу роль відіграє безпосереднє використання комп'ютерів в класі – чи то вчителем з групою учнів, чи окремими учнями. Саме в цьому і полягає комп'ютеризація навчання.

Однією з найсуттєвіших складових інформатизації навчальних закладів є інформатизація навчального процесу – створення, впровадження та розвиток комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів та технологій, побудованих на базі застосування сучасної обчислювальної і телекомунікаційної техніки [8].

Можна вважати, що новим методам не місце в навчальному закладі, якщо вони непридатні з погляду навчального процесу, навіть коли вони й привабливі. Комп'ютерні ігри, що мають раціональну основу і застосовуються з метою навчання, значною мірою відрізняються від азартних комп'ютерних ігор. Не варто, мабуть, застосовувати комп'ютери для розв'язання задач, які можна розв'язати традиційними методами навчання; виняток може становити лише частина важливого експерименту чи розробки, в якій застосування нових-інформаційних технологій дає можливість ефективніше розв'язувати поставлені завдання. Проте є багато випадків, коли викладання спеціальних предметів, методи навчання і методики засвоєння матеріалу можна доповнити й удосконалити відповідним використанням нових інформаційних технологій.

З багатьох моделей планування навчального процесу встановлено, що найсуттєвішим у викладанні того чи іншого курсу є виявлення його цілей і засобів їх досягнення, і саме викладач має вирішити, яку роль повинні відігравати інформаційні технології в справі допомоги учням у навчанні.

Щоб застосування комп'ютерних технологій було ефективним із самого початку, викладач повинен знати принаймні деякі особливості їх використання для організації роботи в аудиторії.

Для досягнення максимальної ефективності у використанні можливостей нових інформаційних технологій у навчальному процесі, викладач повинен оволодіти певними навичками. З одного боку, навички оволодіння наявними програмними засобами і пакетами прикладних програм забезпечуватимуть ефективне використання матеріалів, які мають відповідати темі уроку чи лекції. З другого боку, на цих навичках ґрунтується керівництво власне навчальним процесом.

Прагнучи до ефективного використання нових інформаційних технологій, викладачу необхідно мати навички роботи з обладнанням. Він повинен знати можливості системи, щоб організувати успішну роботу з пакетом прикладних програм і вміти усунути незначні ускладнення, що виникають у роботі. Такими навичками повинен, насамперед, володіти увесь викладацький склад навчального закладу.

Очевидно, що найважливішою складовою процесу навчання є не комп'ютери, а вчителі, озброєні методиками застосування комп'ютерних технологій. Таку тезу підтверджують і самі вчителі, наголошуючи, що сучасному вчителю для ефективного застосування комп'ютерних технологій на уроках потрібна не лише теоретична, а, насамперед, практична підготовка.

Для цього кожен педагог, наставник, викладач не тільки повинен сам оволодіти особливими інформаційними знаннями та вміннями, але й бути готовим професійно передавати ці знання, формуючи особливий тип культури – інформаційну культуру особистості. Найбільш актуальним стає це питання завдяки впровадженню у вищій школі кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що полягає в переорієнтації з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента. У структурі навчального навантаження студента індивідуальна робота розглядається також як один з основних компонентів навчальної діяльності і займає значну частину його навчального навантаження, а це передбачає роботу в бібліотеці, використання сучасних засобів навчання, новітніх педагогічних, інформаційних технологій.

Інформаційна культура викладача розглядається як складова його професійної компетентності (високий рівень психолого-педагогічних, теоретико-практичних знань, педагогічних умінь і здібностей, які складають основу його майстерності, формується завдяки практичному досвіду). Інформаційна культура є важливою складовою успішної професійної і непрофесійної діяльності, а також соціальним захистом особистості в інформаційному світі.

Незадовільний стан шкільної освіти зумовив необхідність її реформування; змінюються цілі та завдання, що поставили перед сучасною освітою в інформаційному суспільстві, поступово на зміну традиційній системі навчання приходить особистісно орієнтована; традиційні методи замінюють інноваційними, що передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення долі репродуктивної діяльності; використання завдань для перевірки різних видів діяльності учнів, збільшення кількості завдань для пояснення навколишнього світу. Навчальний процес орієнтований на особистість учня і повинен враховувати його індивідуальні особливості та здібності.

Реалізація головної мети інформатизації системи освіти передбачає розв'язання таких завдань[3,3]:

- модернізація змісту і технологій навчання, які б відповідали сучасним освітнім пріоритетам, максимально використовували переваги ІКТ для підвищення якості освіти дітей, збереження здоров'я учнів;

- досягнення необхідної професійної кваліфікації робітників освіти, яка б дозволяла їм реалізувати сучасні моделі освітнього процесу з використанням ІКТ;

- створення системи методичної підтримки навчання в умовах інформатизації навчального процесу;

- підвищення кваліфікації, перепідготовки і підготовки педагогічних, адміністративних та інженерно-технічних кадрів, які здатні ефективно використовувати в навчальному процесі сучасні ІКТ;

- формування, постійне розширення освітнього інформаційного простору та інформаційних ресурсів освіти, реалізація в освітньому інформаційному просторі всіх зв'язків і забезпечення всіх взаємодій між учасниками навчального процесу;

- розробка нормативної бази, створення системи проектування й управління процесом інформатизації; забезпечення якості, стандартизації й сертифікації засобів ІКТ в освіті;

- інформатизація процесу управління освітою.

У сучасних умовах курс інформатики залишається найбільш ефективним засобом інформатизації навчального процесу, впровадження і поширення технологій у процесі вивчення інших навчальних дисциплін, в тому числі й гуманітарних.

Через вивчення інформатики та використання засобів комп'ютерних технологій під час опанування учнями інших навчальних предметів досягається головна мета курсу: в студентів формуються важливі складові інформаційної культури; вони беруть участь у житті сучасного інформатизованого суспільства з притаманним йому високотехнологічним виробництвом.

Вивчення інформатики передбачає опанування студентами знаннями, вміннями та навичками, необхідними для раціонального використання засобів сучасних інформаційних технологій у ході розв'язування задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, передаванням. Знайомство з роллю нових інформаційних технологій у сучасному виробництві, науці, повсякденній практиці, з перспективами розвитку обчислювальної техніки допоможе учням у виборі майбутньої професії, продовженні вивчення інформатики в будь-якій із форм неперервної освіти [2, 27].

Основними сферами застосування комп'ютерних технологій є, насамперед, комп'ютер, вивчаючи який, учні поглиблюють знання про будову, принципи дії комп'ютерів, формують певні уявлення про залежність між технічними характеристиками та умовами практичного їх використання. Комп'ютер також є засобом навчальної діяльності, адже мультимедійні програми з навчальних дисциплін демонструють явища та процеси, що їх неможливо відтворити в умовах навчального приміщення, здійснюють розрахунки, будують графіки, контролюють рівень і якість знань. Важливим є й те, що комп'ютер як компонент системи управління за допомогою відповідних програм систематизує інформацію за певними параметрами. Комп'ютерна техніка та інформаційні технології мають органічно увійти до системи існуючих дидактичних засобів, стати одним з ефективних засобів предметного середовища і використовуватися для всебічного розвитку студентів.

У наш час з'явилися технології, завдяки яким можливості комп'ютера перейшли на якісно новий рівень.

Світовий досвід інформатизації в сфері освіти показує, що впровадження сучасних інформаційних технологій дозволяє навчальним закладам забезпечити доступність одержання навчальних матеріалів, сприяє розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів. Забезпечує прагнення студентів і викладачів до співробітництва, обміну завданнями й інформацією, підвищує ефективність індивідуального навчання.

Зараз, коли комп'ютери відіграють важливу роль у житті суспільства, необхідно шукати більш ефективні методи викладання.

На лекції важливо змусити студентів слухати і сприймати матеріал, що читається лектором. Для цього потрібно викликати підвищений інтерес до лекції, що читається, а також необхідно організувати належний контроль рівня сприйняття, тестування знань після лекцій і залучення студентів, які не пройшли тестування, до додаткового вивчення матеріалу. Використання комп'ютера в якості навчальних і тестуючих засобів спрощує процес придбання та перевірки знань [1, 4].

Застосування у навчанні набувають глобальні комп'ютерні мережі, зокрема Інтернет, які дозволяють миттєво отримувати інформацію майже з будь-яких куточків світу. Доступ до засобів

зв'язку спростився і полегшився такою мірою, що зараз опанування засобами телекомунікацій стає складовою загальної ерудиції та належного рівня підготовки учня.

Використання у навчанні засобів, які надають глобальні мережі, може відбуватися одразу за кількома напрямками. По-перше, з'явилася можливість залучати для роботи з навчальним матеріалом інформацію, що знаходиться на віддалених носіях, а також із зарубіжних джерел, наприклад, електронних банків даних, довідників та електронних бібліотек. По-друге, виникли передумови обміну інформацією між людьми, які знаходяться у різних куточках світу.

Поширення набуває і феномен дистанційного навчання, в ході якого учні або студенти можуть співпрацювати з викладачами та персоналом з віддалених навчальних закладів.

Крім того, виникли передумови для подальшого розвитку ще одного важливого різновиду комп'ютерних засобів навчання – мультимедіа. Комп'ютери, оснащені мультимедіа, мають можливість відтворення на екрані одночасно кількох форм подання інформації – тексту, відеоінформації та звукового супроводу [8].

*Висновки...* Нові інформаційні технології передбачають постійне оновлення як типів комп'ютерів та програмного забезпечення, так і засобів їх використання.

В умовах інформаційного суспільства одним з головних завдань є навчити дітей користуватися інформаційними технологіями, а вчителів – використовувати ці технології. Від успішності розв'язання цієї задачі, значною мірою, залежить розвиток країни і її роль у світі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бигов В.Ю., Чепурна Н.М., Саух В.М. Створення єдиного освітньо-інформаційного середовища Черкащини – умова здійснення рівного доступу до якісної освіти. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. - №7. – С.3-6.
2. Гудирева О.М. Використання сучасних інформаційних технологій в освітній програмі „INTEL® Навчання для майбутнього”// Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – №5. – С.27-31.
3. Гуржій А.М., Бигов В.Ю., Гапон В.В., Плєскевич М.Я. Аналіз стану комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів за 1997 – 2001 роки. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – №4. – С.3-7.
4. INTEL® Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво „Нора-прінт”, 2006.
5. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій. – К.: Видавнича група BHV, 2006.
6. Пахотін К.К., Пахотіна П.К. Проблема форми та впливу особистості вчителя в навчальних інформаційних технологіях. // [http://www.conference.mdpu.org.ua/conf\\_all/confer/2001/](http://www.conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2001/)
7. Роджер Вільямс, Колін Макин. Комп'ютери в школі. – К.: Рад. школа, 1988.
8. Шугайло Г.В. Дидактичні принципи побудови методичного комплексу для диференційованого навчання комп'ютерних технологій у курсі інформатики в педагогічному вузі. // [http://www.conference.mdpu.org.ua/conf\\_all/confer/2001/](http://www.conference.mdpu.org.ua/conf_all/confer/2001/)

#### *Аннотація*

*В.Н.Барановская*

#### ***Новые информационные технологии – эффективное средство активизации учебного процесса для подготовки будущего учителя***

*В статье рассматривается проблема качественного преподавания, которое не может реализоваться без использования средств и возможностей компьютерных технологии, а также без необходимой информационной культуры преподавателя, как составной его профессиональной компетентности.*

**Ключевые слова:** преподаватель, студент, новые информационные технологии, компьютерная грамотность, информационная культура, персональный компьютер, мультимедиа, Интернет.

#### *Summary*

*V.M.Baranov'ska*

#### ***New Informational Technologies – Effective Means of the Educational Process' Activization for the Future Teacher's Preparation***

*The article deals with the problem of qualitative teaching of the disciplines which cannot be realized without using the means and facilities of computer technologies as well as without proper informational culture of a teacher as a component part of his professional competence.*

**Key-words:** teacher, student, new informational technologies, computer literacy, informational culture, personal computer, multimedia, the Internet.

Дата надходження статті

„14” листопада 2007 р.



## СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ НА ПРОБЛЕМУ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

*У статті розглядається еволюція розвитку поняття „управлінська компетентність” як основа розробки системи сучасних поглядів на дану проблему; визначено основні етапи формування поняття „управлінська компетентність”.*

**Ключові слова:** компетентність, менеджери освіти, управління, періодизація.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Радикальні зміни парадигми освіти повинні охопити всі сфери педагогічної галузі – від методології до конкретних технологій та методів, – щоб людина, оцінюючи своє місце у світі та рівень реалізації життєвого сенсу, на кожному етапі була задоволена своїм життям [1, 48].

Фундаментальні положення про необхідність навчання і виховання майбутніх управлінців знаходимо ще в соціально-політичних доктринах античної філософії. Заслугує на увагу ґрунтовна праця Платона „Держава”, в якій стверджується, що для того, аби стати здатним до управління, не достатньо природних задатків і здібностей, а потрібне також особливо спрямоване виховання і навчання. При цьому для визначення здатності до управління необхідні найвищі, найсуворіші критерії [2, 386].

Доречно відзначити, що існуюча нині система вимог до професійних управлінців мало чим відрізняється від системи Платона. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, як і їх древні колеги, називають обов’язковими складниками кваліфікованого менеджера ґрунтовну загальну освіту, широку професійну підготовку і високий освітньо-культурний рівень, уміння швидко поновлювати і поповнювати знання [3, 26].

На нинішню потребу ринку праці швидко відгукнулись заклади освіти, де навчання менеджменту розвивається досить швидкими темпами. Ділове управління стає більш популярним серед студентів, зростає якість навчання, розробляються і запроваджуються нові дисципліни та навчальні курси, відкриваються нові вищі навчальні заклади, які орієнтуються на світові стандарти навчання [4, 38].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...* Цю естафету підхопили науковці, їхній інтерес до проблеми підготовки фахівців з управлінської діяльності останнім часом значно розширився. Зокрема, питаннями формування та розвитку управлінських якостей керівників навчальних закладів займалися М.І.Байрамуков, Л.І.Даниленко, Г.В.Данченко, Г.А.Дмитренко, Г.В.Єльнікова, Б.В.Жебровський, Л.Н.Карашук, О.Ю.Кошинець, М.П.Кривко, В.І.Маслов, Т.В.Панчук, В.С.Пікельна, Н.І.Селіверстаєва, Е.П.Тонконогов, Г.В.Федоров, В.В.Шенкунова та багато інших.

Отримання знань про управлінську діяльність стає необхідністю навчального процесу старшокласників, про що свідчать дослідження Л.І.Парошенко, Н.С.Солоненко, Т.В.Ситановської.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави дійти висновку, що проблема підготовки компетентних управлінців турбувала людство не одне століття. На кожному етапі розвитку суспільства до них висувалися специфічні вимоги у відповідності з часом і економічною ситуацією, які були поштовхом для організації навчання і накопичення управлінського досвіду. Кожне нововведення в управлінську практику було враховано, осмислено і використано у навчальних ситуаціях. Тому з упевненістю можна говорити про те, що сучасний менеджмент інтегрує у собі збагачені роками управлінські знання, уміння, досвід, традиції. Наша думка підкріплена дослідженнями сучасних науковців (Л.Калініна, Т.Михайленко, В.Бурма), які підкреслюють, що „знання і розуміння ролі історичного розвитку теорії менеджменту важливі для практичної діяльності управлінців сучасності” [5, 63].

*Формулювання цілей статті...* А оскільки жоден управлінський аспект не втратив своєї актуальності і сьогодні, то метою цієї статті є зосередження уваги науковців і педагогів на еволюційному розвитку поняття „управлінська компетентність” як основи вироблення системи сучасних поглядів на це питання.

*Виклад основного матеріалу...* Аналіз наукових джерел дає змогу виділити основні етапи формування поняття „управлінська компетентність”. Ця періодизація пов’язана з виникненням і розвитком самої науки управління, на яку впродовж ХХ ст. суттєво вплинули управлінські школи та управлінські підходи.

I етап (до 90-х рр. ХІХ ст.) характеризувався відсутністю наукових поглядів на систему управління, а тому й на процес навчання управлінців. I хоча державному управлінню на цьому

етапі з боку прогресивної інтелігенції приділялась значна увага, вона стосувалася здебільшого військової справи, розвитку торгівлі та вдосконалення ведення сільського господарства. Особистість же управлінця залишалася поза увагою.

Києво-Могилянська академія, заснована 1632 р., упродовж багатьох десятиліть визнавалася центром освіти й управлінської думки в Україні. Однак процес викладання був спрямований на здобуття глибоких знань у сферах економіки та астрономії, хоча вже тоді назріла гостра потреба у компетентних управлінцях для державної служби і великих промислових підприємств.

Ця проблема почала вирішуватися після 1809 року, коли Сенатом Росії був прийнятий „Указ о новых правилах производства в чины по гражданской службе”, у якому головним принципом просування службовими сходишками була не вислуга років, а „дійсні заслуги і відмінні пізнання” [6, 49]. А тому право на отримання професії тогочасного управлінця у державній сфері мали тільки ті чиновники, які пройшли курс навчання в університеті та склали іспит за спеціальною програмою.

Згаданий документ був прийнятий за ініціативи керуючого справами Міністерства внутрішніх справ Росії М.М.Сперанського, який висловив ідею розпочати підготовку кваліфікованих державних службовців і заснувати закритий ліцей (Царськосельський ліцей) для навчання дворянських дітей з метою подальшої служби у державних установах.

Участь у діяльності державного апарату людей освічених, спеціально підготовлених до сумлінного виконання державної служби повинна була, за його твердженням, забезпечити введення перетворень без революційних вибухів і потрясінь. Освічені чиновники повинні були для розкриття потенціалу кожної особистості забезпечити створення і підготовку умов [7, 49].

У XIX ст. із початком індустріального розвитку управлінська проблематика поступово почала просуватися у структури мікрорівня. Під менеджментом тоді розуміли контроль над реалізацією запланованого. А саме адміністрування, за висловом російського дослідника Е.А.Уткіна, стало трактуватися як процес формування загальних цілей і політики компанії [8, 14].

Із зростанням обсягів промислового виробництва сфера діяльності управлінців розширилась і, нарешті, була визнана провідною, про що свідчать історичні джерела, зокрема доповіді керуючого однієї із американських промислових компаній Г.Тауна. З цього часу необхідність управлінської освіти стала загальноновизнаною.

У 1881 р. фінансист і промисловець із Філадельфії Дж.Вартон виділив 100 тис. доларів університету Пенсільванії для відкриття відділення, де молодь мала б змогу отримати освіту і знання для кар'єри у менеджменті. На його думку, вища освіта необхідна менеджерам так само, як і лікарям, юристам та іншим фахівцям. Нове відділення університету в Пенсільванії, яке згодом було названо школою, розробило програми для підготовки фахівців у сфері бізнесу, що включали такі курси, як „Принципи кооперації”, „Господарське право”, „Природа резервів та облігацій”, „Причини паніки та грошових криз”, „Ораторське мистецтво”, „Проблеми страйків” тощо. Тривалий час школа менеджменту Дж.Вартона була єдиною, доки у 1998 р. університети у Чикаго і Каліфорнії не організували свої школи бізнесу. У XX ст. цей процес набув значного поширення, вийшовши далеко за межі Америки [6, 117].

II етап (90-ті рр. XIX ст. – 30-ті рр. XX ст. ) характеризується новими підходами до управлінської діяльності завдяки появі школи наукового управління й адміністративної (класичної) школи. У цей період на розвиток професійного менеджменту мали вплив наукові праці Ф.Тейлора, Г.Ганнта, Ф. І Л.Гілбертів, Г.Емерсона, Г.Форда, А.Файоля, Л.Урвіка, цінні ідеї яких система сучасної менеджмент-освіти використала у запроваджених навчальних курсах „Основи менеджменту”, „Економіка праці і соціально-трудова відносини”, „Виробничий менеджмент”, „Управління ресурсами і витратами” та деяких інших.

Засновником школи наукового управління вважається Ф.У.Тейлор. Він запропонував наукову систему знань про закони раціонального управління, з яких починалось ознайомлення студентів-менеджерів зі своєю майбутньою професією.

Одним із чотирьох наукових принципів, які лежать в основі праць Ф.Тейлора, є „відбір ... менеджерів на підставі наукових критеріїв, їх профвідбір і профнавчання”. Цим підкреслюється важливість ретельного відбору кандидатів на управлінську посаду і цілеспрямованого професійного навчання як невід'ємного компонента раціональної організації виробничого процесу [9].

Одним із послідовників Ф.Тейлора, американським ученим Гаррігтоном Емерсоном було сформульовано 12 принципів управління, які забезпечують ріст продуктивності праці. Третім принципом він називає „компетентну консультацію професіоналів і удосконалення процесу управління на основі їх рекомендацій” [8, 87].

„Вкрай важливо мати хоча б небагато фахівців, – говорить вчений, – наділених інтуїцією, спостережливістю, розумінням, з одного боку, і усім багатством фізіологічних, психологічних і

антропологічних наукових знань, – з іншого. Тільки такий фахівець може дати... справді компетентну пораду” [8, 93].

Це підтверджується в подальшому значною кількістю наукових досліджень, які на сьогодні становлять окрему сферу системи менеджменту. У цілому ж школа наукового управління виробила такі вимоги до професіоналізму менеджерів: знання способів диференціювання оплати праці робітників; уміння формувати завдання та розподіляти заохочення і премії; знання основ оперативного управління і календарного планування діяльності підприємства; кваліфікований підхід до управління кадрами, їх науковий підбір, розстановка та підтримка; знання суті продуктивності праці і принципи її підвищення; система знань про якість виробів, забезпечення постійної уваги до якості, розвиток сервісної мережі; знання управлінської функції координації, процедури досягнення цілей; уміння управляти запасами і здійснювати контроль над виплатами; нормування і графічне відображення виконаних робіт.

Деяко по-іншому розуміли управлінську компетентність менеджерів представники адміністративної (класичної) школи менеджменту. Засновник школи А.Файоль негативно ставився до впроваджені системи підготовки керівних кадрів для промисловості, доводячи, що адміністративні здібності не можна розвинути шляхом тільки однієї інженерно-технічної науки, і наголошував на необхідності включення у навчальні плани інженерних вузів спеціальні курси з адміністрування [7, 186]. Самому ж менеджеру, вказував він, повинні бути властиві такі моральні якості, як „свідома, тверда, наполеглива воля, активність, енергія і, у деяких випадках, відвага, мужність, відповідальність, почуття обов’язку, турбота про загальні інтереси” [10, 41].

Значення адміністративної школи менеджменту для сучасної управлінської і педагогічної свідомості полягає в тому, що її представниками було суттєво доповнено перелік професійно важливих якостей менеджера, а саме: усвідомлення управлінської діяльності як універсального процесу, що складається з декількох взаємопов’язаних адміністративних операцій – планування, організації, мотивації, координації, контролю; знання універсальних принципів управління й особливості їх застосування у практичній роботі.

III етап (30-ті рр. – 60-ті рр. XX ст.) характеризується виникненням і розповсюдженням ідеї психологічної підготовки менеджерів до професійної управлінської діяльності. На розвиток цього напрямку мали вплив праці Г.Мюнстерберга, М.Фоллетт, Е.Мейо, Р.Лайкерта, Д.Макгрегора, А.Маслоу, віднесені до школи людських відносин і „поведінкових наук”.

Узагальнення матеріалів представників наукових шкіл свідчить про те, що компетентний управлінець повинен використовувати у своїй діяльності досягнення психології і соціології, знати умови і організацію праці; враховувати психологічні явища у групах, індивідуальні потреби, цілі, мотиви; виявляти мотивацію до праці; уміти здійснювати відбір кадрів, визначати їх сумісність і професійні здібності.

Такі вимоги до менеджерів підкреслили необхідність формування додаткової складової управлінської компетентності – здатності до комунікацій всередині колективу. Ідея комунікативної підготовки у сучасних умовах знайшла відображення у запровадженні навчальних курсів „Психологія управління”, „Управління персоналом”, „Етика ділових стосунків”.

IV етап (60-ті рр. XX ст. – до сьогодні) характеризується виникненням окремих підходів до управлінської діяльності, які широко використовуються у сучасній науці і практиці. Знання кожного з наведених нижче підходів, як показує практика, є затребуваним для сучасного управління, а тому управлінська компетентність менеджера не буде повністю сформованою, якщо не дати наступних знань:

- з кількісного підходу: статистики і теорії ймовірності для визначення методів контролю над якістю; методів лінійного програмування для полегшення вибору напрямку діяльності з урахуванням певних обмежень; теорії черговості для балансування вартості і часу експлуатації обладнання; теорію ігор для кращого розуміння стратегії конкурентів; комп’ютерних програм для моделювання надходження капіталу і побудови різноманітних кількісних моделей [6, 226];

- з процесного підходу: змісту управління як єдиного процесу впливу на організацію; послідовність виконання процесів планування, організації, мотивації, контролю; методології проектування автоматизованої системи управління;

- з системного підходу: зміст взаємопов’язаних частин організації як системи; методів дослідження впливу навколишнього середовища на організацію; методологію стратегічного управління; суті синергетичного ефекту;

- з ситуаційного підходу: правильного інтерпретування ситуації і визначення факторів, найбільш важливих для отримання бажаного результату; змісту і особливостей прийняття управлінських рішень на основі виявлення сукупності ситуаційних факторів; уміння передбачати в конкретних ситуаціях позитивні і негативні наслідки.

Зроблений нами аналіз наукової літератури з розвитку управлінської думки і формування образу „професійного менеджера” дає підстави узагальнити, що цей образ інтегрує у собі значну частину управлінських надбань минулого і вимоги сьогодення, оскільки управлінська сфера – найбільш чутлива до змін макросередовища і умов діяльності мікроструктур.

У сучасних умовах для зведення інформації про управлінську компетентність менеджера і врахування наростаючих вимог до нього повинна бути створена динамічна модель компетентності, яка містила б набір професійно значущих знань, умінь і навичок. Однак огляд психолого-педагогічних джерел доводить складність систематизації положень про професійну компетентність управління, що пов'язано з відсутністю цілісної та узагальненої системи функцій менеджера, а це, безперечно, є підставою для визначення посадових і професійних обов'язків такого фахівця. Для виконання цього важливого завдання, на нашу думку, потрібно:

- зрозуміти та визначити специфіку вимог (соціальних, нормативних, ринкових, особистісних), що висуваються до фахівця з менеджменту залежно від рівня підготовки і галузі, в якій він буде працювати;

- вибрати групу характеристик, що визначають структуру моделі компетентності менеджера, і скласти перелік показників, які входять до цих груп;

- врахувати принципи, на яких базується управлінська компетентність; фактори, що визначають її зміст; виділити окремі рівні та визначити характеристики управлінської компетентності для кожного з них;

- визначити джерела надходження інформації про сучасні вимоги до професіоналізму фахівців з менеджменту;

- своєчасно коригувати модель управлінської компетентності у зв'язку із розвитком і удосконаленням зазначених вимог.

*Висновки...* Отже, формування системи наукових поглядів на розвиток управлінської компетентності менеджерів – це тривалий процес взаємодії науковців, педагогів і менеджерів-практиків з метою накопичення, узагальнення і систематизації знань про сучасні вимоги до такої категорії фахівців, а також вироблення дієвого механізму впровадження відповідних надбань у безпосередній навчальній процес.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Вебер М. Исследование по методологии науки. Ч.1. – М.: ИНИОН, 1980. – 202 с.
2. Савенкова М.Е. Управленческая компетентность в социально-политических доктринах античной философии // Сборник научных трудов ДонГАУ: „Социально-гуманитарные проблемы менеджмента”: Серия „Государственное управление”. – Т.IV, вып. 19. – Донецк: ДонГАУ, 2003. – 493 с.
3. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Профессиональная ориентация, подготовка и оценка персонала: обзорная информация / Сост. В.И.Яровой; Под ред. Г.В.Щекина. – К.: МАУП, 1995. – 120 с.
4. Бутченко Л.В., Ткаченко Е.Г. Особенности формирования устойчивости потенциальных качеств менеджеров в высшей школе // Сборник научных трудов ДонГАУ: „Социально-гуманитарные проблемы менеджмента”: Серия „Государственное управление”. – Т.IV, вып. 19. – Донецк: ДонГАУ, 2003. – 493 с.
5. Калініна Л., Михайленко Т., Бурма В. Историчний контекст розвитку теорій менеджменту // Освіта і управління. – 2003. – Т.6. – № 2. – С. 63-72.
6. Кредисов А.И. История учений менеджмента. – К.: ВИРА-Р, 2000. – 336 с.
7. История менеджмента: Учеб. пособие/ Под ред. Д.В.Валового. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 256 с.
8. Уткин Э.А. История менеджмента. – М.: Ассоциация авторов и издателей „Тандем”. ЭКМОС, 1997. – 224 с.
9. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента. М, 1991.
10. Гастев А.К. Как надо работать: Практ. введение в науку организации труда. – М., 1972

#### *Аннотация*

*В.Е.Берека*

#### **Становление системы научных взглядов на проблему развития управленческой компетентности менеджеров образования**

*В статье рассматривается эволюция развития понятия „управленческая компетентность” как основа разработки системы современных взглядов на данную проблему; определены основные этапы формирования понятия „управленческая компетентность”.*

**Ключевые слова:** *компетентность, менеджеры образования, управление, периодизация.*

#### *Summary*

*V.Ye.Bereka*

#### **Formation of the System of the Scientific Views on the Problem of the Development of the Managing Competence of Educational Managers**

*The article deals with the evolution of the development of the notion „managing competence” as the basis of development of the system of modern views on the given problem; the main stages of formation of the notion “Managing Competence” are determined.*

**Key-words:** *competence, managers in education, management, periodization.*

## СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

*В статті розкрито сутність поняття педагогічної культури через з'ясування структури, стадій та принципів її складової частини – технологічної культури викладача ВНЗ. Визначено характерні ознаки готовності викладача до оволодіння педагогічними технологіями.*

**Ключові слова:** педагогічна культура, технологічна культура, інноваційна діяльність, експертиза, критерії.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Якщо уважно подивитись на розвиток людини і людства, то можна побачити, що відбувається два процеси. Перший – розвиток людини як істоти, тобто відкриття нею нових знань, набуття умінь та досвіду поведінки. Другий – розвиток всього суспільства в цілому – прийняття нових, більш демократичних і людських цінностей, норм встановлення більш гуманних відносин, підвищення матеріального рівня. Таким чином, можна сказати, що кожне наступне суспільство досконаліше попереднього.

З розвитком науки і техніки зростає кількість галузей, де можливі ці зміни. Вони прискорюються завдяки високим технологіям. Найбільш звичне поняття „технологія” має відношення до виробничого процесу і визначається як сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану властивостей, форми сировини, матеріалу у процесі вироблення продукції. Дослівно „технологія” – наука про майстерність. Основні ознаки технології: процесуальність, направленість на зміну стану об'єкта та на ефективність. Ці ж ознаки характерні для педагогічних технологій. Згадаймо програмоване навчання, оптимізацію – перші ластівки педагогічних технологій.

*Формулювання цілей статті...* Метою нашої статті є дослідити один із суттєвих компонентів педагогічної культури – технологічну культуру викладача ВНЗ.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних авторів (В.П.Беспалько, Б.С.Блум, М.В.Кларін, В.М.Монахов, Г.К.Селевко) дозволяє виділити характерні ознаки педагогічних технологій: діагностичність, цілепокладання, результативність, економічність, алгоритмічність, проєктованість, цілісність, керованість і т.і.

Отже, педагогічна технологія спрямована на результативність, вона дає відповідь на питання: як навчати результативно, оптимально.

У кожному ВНЗ впровадження нових педагогічних технологій є одним із ключових завдань. Воно стимулює викладачів на підвищення педагогічної культури, розвиток інноваційної діяльності з метою підготовки кваліфікованих фахівців.

Технологічна культура – інтерактивне утворення, у структурі якого можна виділити три складові:

- ціннісна (аксіологічна);
- інноваційно-діяльнісна;
- рефлексивна.

Технологічна культура визначає як, яким чином, з допомогою чого досягається результат. Чому саме так, а не інакше?

Процес становлення технологічної культури включає такі стадії:

- 1) формування ціннісних орієнтацій;
- 2) розвиток мотивації до інноваційної діяльності;
- 3) оволодіння способами саморозвитку;
- 4) оволодіння способами моделювання педагогічного процесу;
- 5) знання технологій, їх розмаїття;
- 6) розвиток навичок використання педагогічних технологій.

Становлення технологічної культури – складний діалектичний процес, який здійснюється за такими принципами:

- єдності всіх складових;
- рефлексії своєї діяльності;
- оволодіння алгоритмами педагогічного процесу;
- цілеспрямованості;
- системності мислення;
- інтерактивного характеру навчання;
- єдності теорії і практики;

- відкритості і взаємозбагачення колективів кафедри.

Фундамент технологічної культури закладається у вузі.

Викладач ВНЗ нині має можливість обирати технології. Однак існує загроза помилитись. Ось тут і приходиться на допомогу його технологічна культура: він повинен провести експертизу.

*Перший її крок* – визначення цілісності: замисел – процес – продукт.

*Другий крок*: аналіз опису продукту, що створений технологією.

*Третій крок*: повний і ретельний опис процедури з розрахунками.

*Четвертий крок*: характеристика учасників.

*П'ятий крок*: повний опис процедур мотивації та стимулювання студентів.

*Шостий крок*: повний набір критеріїв діагностики досягнень.

*Сьомий крок*: супровід технології і загальна відповідальність викладачів та адміністрації.

Характерними ознаками готовності викладача до оволодіння педагогічними технологіями є:

- самообґрунтування своїх дій;
- безперервний пошук альтернатив існуючій практиці навчання;
- цілепокладання на основі авторської моделі;
- рефлексія своєї поведінки;
- відповідальність за прийняті рішення.

Крім того, педагог має володіти інноваційним потенціалом – сукупністю соціокультурних і творчих характеристик своєї особистості, що виражає готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, що забезпечують цю готовність.

Якість освіти, яку дає вищий освітній заклад, вимірюється нині її змістом (знання, уміння, навички, духовні культура), високою компетентністю у обраній сфері (вміння вчитись упродовж життя, загальна, громадянська, підприємницька, соціальна, здоров'язберігаюча, інформаційна), гуманістичною направленістю. Цю компетентність необхідно моделювати ще на стартовому етапі навчання.

Викладач ВНЗ має осмислити процес проектування педагогічних технологій, умов їхнього створення, подальшого функціонування та використання.

Просувальна робота з технологіями для педагога має певну логіку, етапність, закономірність. А для цього йому потрібно вести картотеку педагогічних технологій й мати певні критерії, що визначають доцільність їх використання. На наш погляд, придатними є критерії експертизи педагогічних технологій, запропонованої І.П.Підласим [3].

Це, зокрема, визначення цілісності технології, опис продукту, створюваного нею, процедуру, характеристику учасників, їх мотивацію та стимулювання, набір критеріїв, супровід технології.

Існування у вітчизняній і зарубіжній практиці розмаїття педагогічних технологій ставить до викладача певні вимоги щодо їх вибору.

У зв'язку із модернізацією форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи на допомогу приходиться зарубіжний досвід.

Як стверджує проректор Київського національного університету культури і мистецтв Олександр Скарнар [4], який проходив стажування у Великобританії, сучасна лекція може мати такі різновиди:

- традиційна лекція – усне есе;
- лекція за участю студентів;
- лекція з постановкою проблеми;
- міні-лекція;
- читання і тлумачення;
- дискусії студентів на основі певної ситуації.

Викликає сумнів на сучасному етапі доцільність проведення семінарських і практичних занять у тому вигляді, який склався традиційно. На порядок денний виходять інтерактивні технології, які забезпечують 90% засвоєння отриманих знань: ігрові технології, кооперативне навчання, робота в парах, у малих групах, мозковий штурм, мікрофон, Case-метод, дискусії і т.і.

Слід відзначити, що ознайомлення викладачів кафедри із цими технологіями на методичних семінарах, майстер-класах та у процесі самоосвіти, відсоток викладачів, які оволоділи інноваційними технологіями, зацікавились і розпочали застосовувати упродовж двох років зріс із 35% до 52,8 %.

Для підготовки випускників педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету кафедра педагогіки читаються курси:

- педагогіка;
- педагогічні інноваційні технології;
- педагогічна логіка;
- основи педагогічної майстерності;

- педагогічна творчість.

Для випускників магістратури введений курс „Педагогічні технології у ВНЗ”. Як наслідок, випускники виявили готовність використовувати інноваційні технології за власною ініціативою на критеріальній основі.

У грудні 2006 року кафедрою проведено Всеукраїнську науково-практичну конференцію на тему „Дидактичні технології у ВНЗ”, матеріали якої були вміщені у збірнику Рівненського державного гуманітарного університету (випуск 35). Для учасників конференції бібліотекою університету підготовлено бібліографічний покажчик „Дидактичні технології у ВНЗ”.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Аналіз проблеми оволодіння викладачами ВНЗ педагогічними інноваційними технологіями дає підставу для таких висновків:

- технологічна культура педагога – це його професійна компетентність, що передбачає здатність вчителя орієнтуватись у інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб високотехнологічного суспільства, застосовувати технології у педагогічному процесі, давати оцінку процесові й досягнутим результатам;

- основою педагогічної технології є дидактичний процес (Дпр). Його структуру можна подати у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного (М), пізнавальної діяльності (Пд) та управління цією діяльністю з боку викладача (У). Це можна відобразити умовною формулою  $Дпр = М + Пд + У$ . В залежності від того, які вихідні педагогічні ідеї покладені в основу кожного з цих компонентів, виходять найрізноманітніші технології навчального процесу;

- теоретичний аналіз показав, що існуючі в системі освіти педагогічні технології не завжди відомі педагогам, що не дає їм можливості реалізувати свої можливості щодо виведення навчального процесу на вищий рівень на основі ефективних технологій;

- провідною умовою ефективного формування технологічної культури є процес набуття технологічних умінь, який включає два періоди: перший – підготовчий, другий – основний. Підготовчий період складається із теоретичного і практичного етапів підготовки, а основний – із конкретної апробації певної технології на основі глибокого її аналізу;

- зміст технологічної компетенції викладача зумовлений знанням сутності педагогічної технології, умінням цілепокладання на діагностичній основі, володінням методами, засобами, прийомами навчання, педагогічною майстерністю та методами контролю знань, умінь і навичок.

Дане дослідження не претендує на повноту, оскільки потребують осмислення ще багато факторів: педагогічна майстерність, педагогічна фасцинація, освітнє середовище тощо.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бондар В. Технологізація підготовки фахівців в умовах запровадження державних стандартів освіти // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – №2. – С.86-90.
2. Гузев В.В. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
3. Підласий І. Практична педагогіка або при технології. – К: Слово, 2004. – 616 с.
4. Скнар О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи // Вища школа. – 2006. – №3. – С.33-45.
5. Селевко Г. Сучасні освітні технології // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2005. – №19-20. – С.23-25.

#### Анотація

**Б.П.Брычок**

#### *Сущность педагогической культуры преподавателя ВУЗа*

*В статье раскрыто сущность понятия педагогической культуры посредством выяснения структуры, этапов, и принципов ее составной части – технологической культуры преподавателя ВУЗа. Определены отличительные признаки готовности преподавателя к овладению педагогическими технологиями.*

**Ключевые слова:** педагогическая культура, технологическая культура, инновационная деятельность, экспертиза, критерии.

#### Summary

**B.P.Brychok**

#### *The Essence of the Pedagogical Culture of the Teacher of the Higher Educational Institution*

*The essence of the notion of pedagogical culture through elucidation of the structure, stages and principles of its compound part – technological culture of the teacher of the higher educational institution is disclosed in the article. The distinctive features of the teacher's readiness to the mastering of the pedagogical technologies are determined.*

**Key-words:** pedagogical culture, technological culture, innovational activity, assessment, criteria.

## СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ВИМІР

*В статті розкрито складові процесу педагогічної взаємодії в особистісно орієнтованому педагогічному процесі, зацентровано увагу на значенні визначення стадій комунікації.*

**Ключові слова:** педагогіка взаємодії, особистісно орієнтована педагогіка, суб'єкт-суб'єктні відносини, спілкування, партнерство.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Гуманітаризація та гуманізація сучасної системи освіти передбачає, що навчально-виховний процес у школі та позашкільному навчальному закладі ставатиме більшою мірою особистісно насиченим та особистісно значущим, зростатиме цінність як особистості учителя, так і особистості учня; їхня взаємозалежність та взаємовплив у навчально-виховному процесі набиратимуть все більшої ваги.

У зв'язку з цим, професійна підготовка педагогічних кадрів має включати в себе не лише оволодіння педагогом новими знаннями, але й сприяти розвитку у нього відповідних особистісних якостей. Традиційні методи монологічного виховання та навчання є недостатніми у сучасній школі. Необхідна розробка нових підходів до проблеми взаємин учителя та учня, які давали б оптимальний результат у вихованні та розвитку особистості дитини. Завдання школи полягає в тому, щоб надати учневі можливість пошуку своєї індивідуальності, шляхів самоактуалізації, розвитку, саморозвитку особистості.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* В сучасній педагогіці та психології проблему педагогічної взаємодії, сутність особистісно орієнтованої педагогіки розглядають Д.Белухін [1], І.Бех [2], В.Красновський [3], О.Легун [4], М.Рибакова [7], О.Рудницька [6], В.Серіков [8] та ін.

Однак виникла необхідність у внесенні суттєвих змін до принципів побудови процесу взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу при розробці нової парадигми освіти, в основі якої – акцентування уваги на внутрішньому світі дитини, на середовищі, в якому вона живе, на мотивах її навчання, самоосвіти та саморозвитку.

*Формулювання цілей статті...* Такого плану досліджень в сучасній педагогіці на сьогодні дуже мало. Тому аналіз сутності і змісту процесу педагогічної взаємодії при особистісно орієнтованому підході в педагогіці є **метою** цього дослідження. Основним **завданням** статті є виокремлення змістових складових процесу педагогічної взаємодії в особистісно орієнтованому педагогічному процесі.

*Виклад основного матеріалу...* За твердженням Д.Белухіна, поняття „особистісно орієнтована педагогіка” як теорія й практика навчання професійної діяльності має на увазі:

- індивідуально-особистісну орієнтацію на кожного студента в процесі навчання;
- індивідуально-особистісну орієнтацію на кожного учня в процесі педагогічної діяльності молодого фахівця;
- індивідуально-особистісну орієнтацію кожного педагога на самого себе й свої можливості;
- індивідуально-особистісну орієнтацію на розв'язок педагогічних завдань, що виникають у процесі педагогічної взаємодії, а також на специфіку й особливості ситуацій педагогічної взаємодії [1, 9].

У концепції особистісно орієнтованої педагогіки поняття „навчально-виховний процес” („педагогічний процес”) свідомо замінене поняттям „процес педагогічної взаємодії”. Як бачимо, сама назва підкреслює принципову відмінність педагогічної взаємодії від традиційного поняття „навчально-виховний процес”, що є у своїй сутності процесом авторитарного керування й контролю педагогом за учнями.

Вітчизняна педагогіка радянського періоду користувалася поняттям „педагогічна взаємодія”, трактуючи його як „взаємну активність і співробітництво педагогів і вихованців у процесі їхнього спілкування в школі” [1, 78]. Це визначення поверхове й, по суті, лише констатує наявність двох сторін, які беруть участь у певній взаємодії, не визначаючи при цьому ні її сутності, ні її характеру. А реальний характер активності й співробітництва у процесі педагогічної взаємодії в радянській школі був пронизаний духом контролю й диктату над учнем.

Активність і співробітництво з боку учнів найчастіше були вимушеними, оскільки саме педагог визначав чим, як, для чого треба займатися на уроці, після уроку, на канікулах і т.д. Але й



сам педагог також не був вільний у виборі змісту й методів своєї діяльності – їх йому визначали вищі інстанції у вигляді нормативних і директивних документів, яким навчально-виховний процес повинен був бути беззаперечно підпорядкований.

Сучасна особистісно орієнтована педагогіка дає інше визначення педагогічної взаємодії: „Педагогічна взаємодія є взаємозалежним процесом обміну впливами різного роду між його учасниками, який приводить до розвитку пізнавальної діяльності, інтелекту, емоцій, уяви, до формування й удосконалення соціально значимих якостей особистості його учасників” [1, 79].

Ми розуміємо суб'єкт-суб'єктну взаємодію як полісуб'єктний, міжособистісний процес, ознаками якого є рівноправність, при різнозобов'язаності суб'єктів взаємодії, вчителя і учня, особистісна зорієнтованість, діалогічність спілкування. Велику роль при втіленні у життя суб'єкт-суб'єктної взаємодії має відігравати створення відповідного середовища, сприятливого як для розвитку дитини, так і для професійної самореалізації вчителя. Ознаками такого середовища є: гуманізація педагогічного процесу, за якої учень не втрачає своєї індивідуальності; гуманітаризація наукових методів педагогічного впливу; наближення навчання до реалій життя і використання у цьому сенсі як особистого, так і колективного досвіду; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування. Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями виховання і навчання учнів. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Тому можна констатувати, що педагогічний процес є процесом, у якому соціальні ідеї перетворюються в якості особистості.

Будь-яка взаємодія людей між собою передбачає спілкування й спільну діяльність. Процес педагогічної взаємодії також складається із двох складових частин: педагогічного спілкування й спільної діяльності педагогічного змісту.

Принциповими характеристиками цих складових є рівність у спілкуванні й партнерство в спільній діяльності.

Рівність у спілкуванні забезпечується, по-перше, взаємоповагою до особистості учасників спілкування, а по-друге, – діалектичним принципом самого процесу спілкування – навчаючи й розвиваючи учнів сам педагог навчається й розвивається з допомогою своїх вихованців. А головне – органічним прийняттям педагогом гуманістичних і демократичних основ взаємодії людей між собою.

Партнерство в спільній діяльності має на увазі наявність якихось суб'єктивних інтересів у кожній з сторін, але здійснення практичних дій цими сторонами в інтересах всіх учасників. Той факт, що кожний із означуваних суб'єктів має свої самостійні цілі діяльності, не заважає впливові суб'єктів один на одного й утворенню зв'язків між ними. Вітчизняні науковці, розглядаючи питання про педагогічну взаємодію, вбачають цілі педагога, діяльність якого спрямована на те, щоб навчати, у підготовці педагогічного процесу (діагностика учнів, вибір типу педагогічного впливу, планування й організація навчальної діяльності учня) та його здійсненні (формування мотивації дій, управління навчальною діяльністю учня). Відповідно цілями учня є виконання необхідних дій з об'єктами, які опановуються, та керівництво своєю навчальною діяльністю, її саморегулювання. Проаналізувавши цілі суб'єктів навчального процесу, українська дослідниця О.Рудницька виокремила три види педагогічної взаємодії: того, хто навчає – із об'єктом вивчення; того, хто навчає, із тим – хто навчається; того, хто навчається – із об'єктом вивчення, – виходячи з яких, вона зробила важливий для практики педагогічної взаємодії висновок: центром педагогічного процесу є взаємодія учня з навчальним матеріалом, яку забезпечує і регулює педагог [6, 69].

Спільна діяльність – організована система активності індивідів, які взаємодіють, спрямована на доцільне виробництво матеріальних і духовних об'єктів. Педагогічна діяльність – діяльність педагога, включена в єдиний процес із навчальною діяльністю учнів, що й визначає її як спільну діяльність. У спільній діяльності педагогічної взаємодії присутнє виробництво якихось матеріальних предметів: запису в зошитах, малюнки, схеми, діаграми, вироби на уроках праці, макети, моделі й т.д. Існують також і духовні предмети, під якими маємо на увазі формування ставлення до самого себе, до інших людей, до навчання, до навколишнього світу. Сюди також можна віднести результати емоційно-чуттєвих переживань морального, естетичного й інших планів.

Головною умовою і одночасно основною формою педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу є педагогічне спілкування того, хто навчає, із тим, хто навчається. Практично на всіх етапах розв'язання педагогічних завдань педагог вдається до адекватної системи педагогічного спілкування, через яку, власне, і організовується педагогічна взаємодія. Ось чому неодмінним елементом будь-якого педагогічного завдання завжди виступає завдання щодо організації педагогічного спілкування. У зв'язку із цим педагогічна діяльність педагога може бути

представлена як неперервна низка завдань щодо організації педагогічного спілкування; завдань, які передбачають побудову педагогічної взаємодії, адекватної поставленим навчальним цілям.

В узагальненому вигляді завдання з організації педагогічної взаємодії зводяться до повідомлення педагогом певної інформації і спонукання суб'єктів навчального процесу до відповідних дій. Повідомлення, в свою чергу, може бути реалізоване як розповідь, повідомлення, репліка, відповідь, рапорт тощо. Відповідно розрізняють такі різновиди спонукання: пропозиція, вимога, порада, завдання, пересторога, попередження, запрошення, прохання тощо.

Відповідно до логіки педагогічної взаємодії виділяють такі стадії комунікації:

1. Моделювання педагогом очікуваного спілкування із учнями протягом процесу підготовки до безпосереднього педагогічного спілкування. На даному етапі має місце своєрідне планування комунікативної складової структури педагогічної взаємодії, що відповідає педагогічним завданням, педагогічній ситуації, індивідуальності педагога, особливостям окремих учнів і навчальної групи в цілому.

2. Організація власне педагогічного спілкування між суб'єктами навчального процесу. Важливим моментом цього етапу є привернення й наступне утримання педагогом уваги учнів, оскільки ефективне спілкування із суб'єктами навчання можливе за умови, якщо увага тих, хто навчається, повною мірою сконцентрована на викладачеві.

3. Керування спілкуванням в процесі педагогічної взаємодії. Зазвичай даний етап передбачає уточнення умов і структури педагогічного спілкування.

4. Аналіз результатів спілкування й моделювання нового педагогічного завдання. Цю завершальну стадію нерідко визначають як стадію зворотного зв'язку у спілкуванні. Вона зазвичай здійснюється у вигляді різноманітних опитувань і анкетувань [5, 77].

Слід зауважити, що представлена логіка педагогічної взаємодії у реальній педагогічній діяльності може бути коригована і змінена. До прикладу, окремі етапи можуть виявитися недостатньо чітко проявлені або бути згорнуті.

Особистісно орієнтована педагогіка виділяє такі основні способи спільної діяльності педагога й учнів:

1. Замкнутість – людина відчуває потребу звільнитись від впливів іншого й не вступає з ним у контакт, тим самим відсторонюючись від спільної діяльності з ним. У шкільній практиці це означає зануреність дитини в себе, у свої мрії, фантазії й т.п. Головна причина, хоча й не завжди усвідомлювана, – невдоволення тим, як і на що витрачається час – нудна тема уроку, нудотний голос учителя, поведінка сусіда по парті й т.п.

2. Ритуали – це чергування стереотипних послідовних дій, відомих і зрозумілих навколишнім, від поширеного життєвого „Як справи?” до вставання школярів на початку уроку, привітання вчителя й дозволу сідати. Дозволяє дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки, заощаджує час і зменшує витрату сил. В основі цього способу спільної діяльності лежить позитивне ставлення до партнера по спілкуванню, де звична стереотипна форма діяльності дозволяє заощаджувати час.

3. Робота – полягає у виконанні якоїсь операції: рішення завдань, виконання вправ, списування з дошки, усна відповідь і т.д. У чистому виді „робота” не передбачає емоційного залучення двох сторін, які беруть участь у спільній діяльності.

4. Розвага – обговорення якихось нейтральних цікавих предметів або якісь дії розважального характеру. Розваги як самостійний вид спільної діяльності можуть проводитись в спеціально організованому тимчасовому просторі, наприклад, шкільному вечорі, а можуть бути включені як сторонній елемент у зовсім інший спосіб спільної діяльності. Так, не дуже зацікавившись навчальним матеріалом, учні можуть зайнятися сторонніми справами: обміном живими враженнями про будь-який предмет і з будь-якого приводу, тобто розвагами.

5. Гра – прихована взаємодія на подвійному рівні, результат якої заздалегідь вирішений тим учасником, що веде гру в спільній діяльності. Зовні він робить одні дії, а їх справжній, але прихований зміст і цілеспрямованість зовсім інші. Спільна діяльність у цьому випадку не рівноправна, і учасник, який веде гру, при затраті менших зусиль отримує більший результат за рахунок дій іншого партнера.

6. Досягнення близькості – вищий спосіб спільної діяльності, коли немає необхідності обманювати, принижувати, змушувати, експлуатувати іншого, коли взаємодіючі сторони буквально без слів розуміють один одного і є одnodумцями у спільній діяльності. При цьому й учителеві, і дітям ясна, зрозуміла й близька мета, завдання спільної діяльності й нікому не спадає на думку ухилятися, відсторонятись або займатися іншими справами [1].

Слід зазначити, що спільну діяльність педагога з учнями в педагогічній взаємодії характеризують наступні ознаки:

- координація дій сторін у часі й просторі;
- наявність спільної мети досягнення усвідомлюваного й планованого результату;

- чіткий розподіл повноважень між учасниками згідно рівнів їхньої кваліфікації, що проявляється як у самому процесі спільної діяльності, так і в її кінцевому результаті;
- виникнення оптимальних міжособистісних взаємин, що визначають позитивний характер спільної діяльності.

Наявність цих ознак у певній мірі гарантується існуванням справжньої рівності у спілкуванні й партнерства в спільній діяльності між учителем і учнями.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Таким чином, здійснений аналіз змісту, структурних компонентів процесу педагогічної взаємодії дозволяє стверджувати, що процес педагогічної взаємодії – процес складний за своєю природою і технікою виконання, в якому враховуються чисельні фактори і умови педагогічної діяльності, особливості особистості педагога і беруть участь його професійні знання, вміння і навички.

Перспектива розробки зазначеної проблеми пов'язана, насамперед, з вивченням факторів, які блокують розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зокрема, вивчення психолого-педагогічного портрету сучасного вчителя, якому комфортно працюється в суб'єкт-суб'єктних умовах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 312с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
3. Красновський В.М. Гуманізація шкільної освіти: психологічний вимір. – К.: Наукова думка, 2007. – 152с.
4. Легун О.М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти. Автореферат кандидата психологічних наук. – К., 2005. – 21с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. Посібник. – К., 2002. – 270 с.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1999. – 189с.
8. Сериков В.В. Образование и личность. – М.: Педагогика, 1999. – 287с.

#### *Аннотация*

**С.Б.Брычок**

#### **Сущность и содержание процесса педагогического взаимодействия:**

##### **личностно ориентированное измерение**

*В статье раскрыты составные процесса педагогического взаимодействия в личностно ориентированном педагогическом процессе, акцентировано внимание на значении определения этапов коммуникации.*

**Ключевые слова:** педагогика взаимодействия, личностно ориентированная педагогика, субъект-субъектные отношения, общение, партнерство.

#### *Summary*

**S.B.Brychok**

#### **The Essence and Content of the Process of Pedagogical Interaction: Personally Directed Dimension**

*The compounds of the process of pedagogical interaction in the personally directed pedagogical process are revealed in the article, special attention is accentuated on the meaning of definition of communication stages.*

**Key-words:** pedagogics of interaction, personally directed pedagogics, subject-subject relations, communication, partnership.

Дата надходження статті

„26” вересня 2007 р.

УДК 371.135.001.76 (045)

**Ю.О.БУДАС,**  
аспірант  
(м.Вінниця)

#### **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*В статті розглядаються особливості формування особистості майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності в процесі його професійної підготовки. Особистісні якості вчителів, котрі здійснюють інноваційну діяльність, розглядаються як головні при реалізації нововведень в педагогічному процесі.*

**Ключові слова:** особистісні якості, інноваційна діяльність, емоційно-ціннісне відношення, особистісно орієнтовані технології.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Головне місце на ринку освітніх послуг завжди посідають кадри. Особистість вчителя, його професійні та моральні якості є запорукою розвитку

держави, духовності народу. Зміни, що відбуваються в суспільстві, не можуть оминати освітян. Запровадження інновацій в педагогічну практику є потребою сьогодення. У той самий час лунають численні зауваження про неготовність вчителів до втілення інновацій у свою діяльність, необізнаність та небажання працювати по-новому. Тому питання формування особистості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності набуває зараз особливої уваги.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема формування готовності освітян до інноваційної діяльності давно турбує науковців. Це питання було предметом дослідження таких учених як В.Сластьонін, Л.Подимова, І.Підласий, Є.Морозов, К.Ангеловські, І.Дичківська. О.Козлова займалася підготовкою вчителів до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Т.Демиденко досліджувала це питання щодо вчителів трудового навчання. Готовність керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управління інноваційними процесами були темами дисертаційних досліджень Л.Данилевської, Л.Ващенко. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності вивчала І.Гавриш. Головною ідеєю праць науковців є необхідність підготовки вчителів – творців, особистостей з нешаблонним мисленням, спроможних працювати в нових умовах, по-новому. Вчені вказують на недосконалість підготовки фахівців, оскільки більшість студентів, вчителів погано поінформовані про сучасні інноваційні розробки та технології, нездатні втілювати прогресивні ідеї на практиці.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є визначення терміна „інноваційна діяльність” в літературі та простеження особливостей формування особистості майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.

*Виклад основного матеріалу...* Криза традиційної освіти в другій половині ХХ століття зумовила виникнення численних критичних публікацій та дискусій про її нові цілі та шляхи розвитку. Терміни „традиційне” та „інноваційне” навчання були запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу в 1978р., „який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей” [8, 9]. Традиційним є урок, під час якого вчитель проводить заняття з цілим класом, передає знання, формує вміння та навички, повідомляючи новий матеріал, оцінює результати відтворення учнями цього матеріалу. Метою інноваційного навчання є розвиток творчого потенціалу, пізнавальних та особистих можливостей людини під час навчання. Значна увага приділяється самостійному опануванню навчальним матеріалом.

Збільшення об'єму інформації, підвищені вимоги до професійної майстерності педагогів, гуманістична переорієнтація суспільства спричинили реформи педагогічної освіти в усьому світі. Інноваційність педагогічної діяльності нині є необхідною складовою професії вчителя. У той самий час слід відзначити численні критичні зауваження щодо нововведень, які запроваджуються нині в освітніх закладах. Цікавість до інновацій є тотальною. І.Підласий та А.Підласий вважають, що „слово „інновація” прижилося, замайоріло на шпальтах педагогічної преси, але сенс поняття, що за ним стоїть, ще й досі невизначений і малозрозумілий для переважної кількості педагогів... Запозичивши термін, не спромоглися збагнути його істинний сенс” [14, 3]. Учені стурбовані відсутністю системного підходу до педагогічних інновацій, які нібито зорієнтовані на підвищення якості освіти, але можуть викликати нові проблеми, негативні тенденції, оскільки „переважна більшість педагогів не знає класичних технологічних процедур, приховуючи свій непрофесіоналізм за гаслами „творчості” і „авторських методик” [14, 5]. В.Сластьонін та Л.Подимова також вказують на невідповідність системи підготовки вчителя у ВНЗ вимогам, що висувуються до інноваційної діяльності. Вони вважають, що в педагогічних навчальних закладах „тиражуються” певні якості особистості, котрі супроводжуються стандартизацією особистості та втратою індивідуальності. Курс з інноваційної педагогіки є рідкістю, а залучення студентів до практичної діяльності шкіл нового типу (ліцеїв, гімназій і т.і.) виявляється дуже складним. Зменшити ці негативні явища потрібно ще під час навчання у ВНЗ. „Однією з проблем педагогіки вищої школи є те, що процес професійного становлення майбутнього вчителя не моделює структуру інноваційної діяльності, визначає стихійний та епізодичний характер підготовки педагога... Необхідно подолати фрагментарність даних про інноваційні розробки в сфері навчального процесу в педагогічному ВНЗ, напрацювати цілісні теоретичні уявлення про тенденції підготовки вчителя до інноваційної діяльності” [16, 7].

Учені вважають, що потрібно змінювати традиційну парадигму педагогічного навчання. Шкільним закладам, які перебувають у стані оновлення, потрібні вчителі, які здатні оцінювати, освоювати, використовувати та розробляти інноваційні проекти. З.Абасов слушно вважає, що передача студентам достатньо визначеної кількості знань передбачає установку майбутнього вчителя в професійній діяльності. „Знання, вміння та навички є лише засобом професійно-особистого становлення вчителя. ... Такий педагог розглядає себе в першу чергу як викладач-

предметник, головна задача якого полягає в озброєнні учнів передбаченим програмою об'ємом знань" [1, 106]. Але як свідчать дані досліджень у багатьох країнах, на перше місце виходить наукова підготовка вчителів, яка дуже впливає на їхні професійні успіхи. Світові програми підготовки вчителя зорієнтовані на „вчителя-вченого”, „вчителя-дослідника”. “Тарна науково-педагогічна підготовка надає вчителю можливість запроваджувати та перевіряти новаторські пропозиції.... Вчителі, котрі беруть активну участь в інноваційному процесі, будуть сприяти внутрішній перебудові системи навчання і виховання, що може гарантувати її постійне самовдосконалення та розвиток” [13, 89].

Головне завдання освіти нині – це формування досвіду вирішення важливих для особистості проблем за допомогою знань, компетентності. Увага зосереджується на індивідуалізації результатів та особистій відповідальності за них. Студентів потрібно готувати до сучасних стандартів освіти, вчити займати активну життєву позицію, критично мислити, задавати питання та шукати на них відповіді, а не очікувати від курсу педагогіки готових рецептів на всі випадки життя, бути готовим до змін. Майбутні вчителі мають бути компетентними щодо інноваційних процесів, котрі відбуваються в світі, готовими до їхнього впровадження, а також розробки. Ґрунтовна підготовка майбутніх вчителів до інноваційної діяльності дозволить помірковано проводити та перевіряти новації, сформує творче сприйняття досвіду новаторів та головне – потребу у власній інноваційній діяльності.

Згідно з дослідженням, Л.Ващенко основними аспектами інноваційної діяльності є: „продуктивне сприйняття реальних потреб освіти, усвідомлення власних потенційних здібностей до інноваційного пошуку, сконцентрованість на завданні в реалізації нового, незалежного мислення та незаангажованість до вимог середовища, постійне „свіже” сприйняття буденності, почуття причетності до процесів змін в освіті, самоактуалізована творчість” [3, 61]. Науковець вважає, що „вагомим чинником інноваційної діяльності виступає здатність суб'єктів формувати новий погляд на світ, на педагогіку як науку, на власну особистість. Така якість допомагає звільнитись від авторитарних поглядів щодо єдиної точки зору, стати відкритим до різноманітних форм педагогічного досвіду. Це активізує чутливість педагогів до суспільних потреб і вказує на прагнення кожного суб'єкта інноваційного процесу змінити дійсність, визначити ключові проблеми та можливості їхнього вирішення” [3, 62].

Л.Даниленко розмежовує поняття „інноваційна діяльність” та „інноваційна освітня діяльність”. Під інноваційною діяльністю вона розуміє процес внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових оригінальних ідей до реалізації їх у вигляді готового товару (послуги) на ринку; під інноваційною освітньою діяльністю – процес внесення інновацій у навчання, виховання й управління закладами (установами, організаціями) освіти [7, 16].

Для І.Гавриш інноваційна професійна діяльність учителя – це комплексна діяльність, спрямована на створення, впровадження та розповсюдження освітніх новацій [4, 45]. В.Сластьонін та Л.Подимова вказують на зв'язок інноваційної діяльності з відмовою від стереотипів, штампів у навчанні, вихованні та розвитку особистості учня [16, 6]. І.Дичківська під інноваційною педагогічною діяльністю розуміє цілеспрямовану педагогічну діяльність, засновану на осмисленні практичного педагогічного досвіду, зорієнтовану на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [8, 248].

Проаналізувавши літературу, ми дійшли висновку, що інноваційна діяльність – найвищий ступінь педагогічної творчості, процес створення інноваційних ідей, їхньої реалізації та розповсюдження, оновлення педагогічної теорії та практики, альтернатива традиційному, усталеному, консервативному. Ми погоджуємось із З.Абасовим, що „Інноваційна діяльність – прояв надситуативної активності особистості, вихід суб'єкта за межі даної ситуації, за рамки початкової, нормативної діяльності. При цьому змінюється педагогічна позиція вчителя, відбувається трансформація в його професійно-особистих установах, мотивах, цілях, операційних, рефлексивних компонентах його праці, у предметі та об'єкті педагогічного впливу – учнях” [1, 108].

У той самий час І.Підласий із посиланням на Ю.Бабанського попереджає, що треба дуже уважно вивчати і контролювати ситуації, пов'язані з появою наукових та практичних педагогічних новацій, сприяти просуванню кращих у важливі сфери шкільного життя, аналізувати причини опору їм, відшукувати шляхи їхнього подолання. Ми погоджуємось із ученим, який вважає, що новації і новаторство не просто заперечення наявної теорії і практики з деякою відносною новизною, а обов'язково прогресивні нововведення, що просувають практику вперед. „При іншому тлумаченні під новаторство могло б підпадати і прожектерство, і відверті спекуляції, вибудовані на запереченні всього існуючого” [14, 9].

Особисті якості вчителів, котрі здійснюють інноваційну діяльність, відіграють вирішальну роль у реалізації нововведень. За Н.Клокар, учитель інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом. „Як учитель-дослідник, він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії” [10, 24].

К.Ангеловські вважає, що за відношенням до запровадження інновацій вчителі поділяються на п'ять категорій:

- „новатори” – люди з яскраво вираженим новаторським духом, сміливо сприймають, втілюють і поширюють все нове. Першими відгукуються на новації;

- „передовики” – високо цінуються в колективі, до них звертаються по допомогу щодо інновацій та за інформацією. Не перші, але серед перших здійснюють практичну (експериментальну) перевірку цінності інновацій у конкретному середовищі;

- „помірквані” – не заціклені на старому, але не відразу вірять у нове. Це – „золота середина”. Не сприймають нове, поки його не прийме більшість;

- „передостанні” – віддають перевагу старому. Вони більше сумніваються, ніж вірять у нове. Не останні, але серед останніх, котрі сприймають інновації лише після загальної схвальної думки більшості;

- „останні” – дуже консервативні, сильно пов'язані з традиціями. Останніми вирішують прийняти новації [2, 50].

Слід визнати, що в педагогічні ВНЗ нині більшість поступає не заради вчителювання, а лише для отримання диплома про вищу освіту. Економічна криза в країні впливає на рішення здібних, талановитих молодих людей віддавати перевагу тим професіям, які дають значно вищий прибуток, ніж освіта. Лише третина абітурієнтів планує стати вчителями після закінчення вузу. „Але навіть і ті, котрі вибрали навчальний заклад, відчуваючи цікавість та схильність до педагогічної роботи, далеко не завжди мають необхідні для цього риси. У той же час зустрічаються люди, які мають певні задатки вчителя, але котрі поступили в інші вузи, так як у школі вони не змогли розібратися ані в своїх здібностях, ані в своїх нахилах” [6, 102]. Саме тому кількість „новаторів” та „передовиків” серед педагогів є нині просто мізерною. Науковці (Ф.Гоноболін, М.Сметанський, В.Галузяк, Є.Морозов та інші) вже давно звертали увагу, що „вирішення проблеми слід починати ще в школі, в період профорієнтації та профвідбору. Саме тут закладаються основи професійної відповідальності вчителя і саме тут сьогодні ми маємо серйозні прорахунки. Існуюча практика відбору не виправдовує себе” [17, 68]. В.Гашимова також зазначає, що добираючи абітурієнтів до педагогічного вузу, слід враховувати їхній рівень креативності, „бо коли він низький, то знання, уміння і навички, набуті у педагогічному вузі, не повною мірою забезпечать майбутню творчу діяльність” [5, 165].

Згідно з дослідженням Г.Кравченко „серед якостей, необхідних учителю для успішної професійної діяльності за системою інноваційного навчання, учені називають високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я – концепцію, зрілість та емоційну стабільність” [11]. На необхідності формувати позитивну Я – концепцію наголошує і М.Заброцький. Зокрема, його вивчення стилю педагогічного спілкування вказало на „егоцентризм, зосередженість учителя на власних проблемах і потребах, приховане маніпулювання або відверту агресивність щодо партнерів із спілкування, у тому числі і школярів; догматизм або формалізм, орієнтацію вчителя на надособистісну передачу знань і норм, які підлягають копіюванню і безумовному засвоєнню учнями; ригідність і стереотипність педагогічних методів і прийомів, домінування серед останніх дисциплінарних, статусне домінування вчителя, „суб'єкт – об'єктні” відношення між ним і учнями” [9, 39].

М.Сметанський та В.Галузяк вважають, що в основі професійного та духовного становлення майстра педагогічної справи є відповідальність, котра проявляється в тенденції творчо, результативно виконувати свої професійні обов'язки, зацікавленість в процесі та результаті навчально-виховної діяльності [17, 68]. Такою є і думка В.Сафіна, котрий розглядає відповідальність як відмінну рису особистості, що самоутверджується. Для нього головна мета навчання – формування в студентів творчого мислення та вміння виходити за рамки готових педагогічних рецептів. „Мета виховання – формування активної творчої особистості, здатної змінювати та перетворювати буття, свідомість у своїх учнів, створювати самого себе як активного учасника і творця цих змін та перетворень” [15, 34]. Для формування такої творчої особистості, котра постійно самовдосконалюється, потрібні спілкування та розвиток відносин в колективі.

Ф.Гоноболін вважає, що педагогічні здібності є відзеркаленням певних рис характеру. Учений виділяє дидактичні, експресивні, перцептивні, організаційні, сугестивні та науково-пізнавальні (академічні) здібності. За Ф.Гоноболіним, усі педагогічні здібності тісно пов'язані між собою, взаємодоповнюють одне одного, проте спрацьовують вони лише за суттєвої професійної спрямованості. Досліджуючи особистість учителя як суб'єкта інноваційної діяльності, ми вважаємо, що головну увагу слід приділяти дидактичним та науково-пізнавальним здібностям (не нехтуючи іншими). Серед них учений виділяє вміння оцінювати труднощі, винахідливість, кмітливість. Такий учитель може привнести в навчання щось незвичайне, цікаве, здатне захопити учнів, спонукати їх розмірковувати, йому не подобаються трафарети. Виховання педагогічних рис характеру залежить від культури вчителя, допитливості, пізнання світу, вміння вбирати в себе „враження буття” [6, 104-106].

С.Максименко та О.Пелех із посиланням на М.Дяченка і Л.Кандибович описують, що „динамічну структуру стану психологічної готовності до складних видів діяльності складають такі взаємопов'язані елементи:

- усвідомлення іншими людьми своїх потреб, вимог суспільства, колективу чи поставленої задачі, а також цілей, досягнення яких призведе до задоволення чи виконання перших;
- осмислення та оцінка умов, в яких будуть протікати наступні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому із виконанням завдань подібного роду та визначення на основі всього цього найбільш ймовірних і допоміжних способів розв'язання останніх;
- прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоціональних, мотиваційних та вольових процесів, оцінка співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату;
- мобілізація сил відповідно до умов і задачі, самонавіювання в досягненні мети” [12, 71-72].

Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності постійно перебуває в емоційній та інтелектуальній напрузі. Від нього очікується передбачення змін, котрі відбуваються в суспільстві та ньому самому, швидка реакція на ці зміни та адаптація до них. В.Сластьонін та Л.Подимова вказують на необхідність зняття обмежень в професійній діяльності, що дозволить сприймати ширше коло зовнішніх змін. „Зменшення упереджених та нав'язаних суджень і збільшення об'єму інформації забезпечує необхідну свободу дій, своєчасну реакцію на зовнішні зміни. Як наслідок, вчитель набуває дуже важливих здібностей: готовності до реагування на несподіванки, готовності приймати самостійні ризикові рішення, готовності нести за них відповідальність, критичність в оцінці власних та чужих дій” [16, 33].

Відчуття вчителя в процесі сприйняття та запровадження інновацій можна порівняти із „культурним шоком”. Зазвичай цей термін стосується іммігрантів, які потрапляють в іншу країну і повинні при звичаїтись до всього нового, що їх оточує. Від того, наскільки може вчитель сприймати „новий світ” інновацій, думки, котрі не подібні до його, мужності відректись від традиційного та усталеного, минулого, залежить його залучення до нововведень. „Численні дослідження свідчать про те, що люди з високим рівнем стресостійкості характеризуються особливим комплексом життєвих позицій. Вони активні й діяльні, переконані, що завжди контролюють ситуацію ( хоч це часто і не зовсім так). За будь-яких обставин надають своїй діяльності значення і смислу. Вони відкриті для змін і навіть найбільш серйозні сприймають спокійно, зберігаючи стоїцизм, коли вже нічого іншого не вдієш” [9, 40]. Ми погоджуємось із В.Сластьоніним, котрий підкреслює, що „чим сильніша спрямованість вчителя на майбутнє, тим охочіше він погоджується на введення новацій” [16, 36].

І.Гавриш вважає, що в процесі інноваційного навчання найголовнішим є „формування у студентів:

- критеріальної бази оцінки освітніх нововведень;
- умінь здійснювати оцінку освітніх новацій і обґрунтовувати її, використовуючи адекватні критерії;
- досвіду наукового обґрунтування доцільності (недоцільності) впровадження певної новації в навчально-виховний процес конкретного ЗНЗ (класу)” [4, 49].

На думку С.Морозова та П.Підкасистого, проблеми також пов'язані з формуванням у студентів та викладачів потреби в інноваційній діяльності. Вони вказують на той факт, що професійно-педагогічний потенціал вчителя неможливо сформувавши раз і назавжди, цей процес є безперервним, цілеспрямованим, цілісним. На перший план виходить самосвідомість, самоаналіз педагогічних дій як основи самовдосконалення професійно значущих якостей особистості, а її предметом є розвиток педагогічного мислення, вдосконалення вмінь оцінювати обстановку, приймати рішення, бачити їхні результати, ставити нові педагогічні задачі. Науковці вважають, що у майбутніх вчителів, які будуть лише запроваджувати чужі інноваційні ідеї та проекти, потрібно формувати емоційно-ціннісне відношення до інноваційного процесу, їм потрібні знання та

навички, пов'язані з організацією запровадження нововведень. Для виховання активних учасників інноваційного процесу, які будуть подавати власні інноваційні ідеї, потрібно поступово формувати мислення студентів, яке ґрунтується на дослідницькому підході [13, 93].

У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що для успішного проведення інновацій майбутнім вчителям також потрібні такі якості як мужність та сміливість. Дослідники констатують, що вчителі відчувають острах у запровадженні інновацій через брак віри у власні сили, недооцінку своїх можливостей. Завжди важко бути першим або серед перших, не таким як усі. На наш погляд, саме мужність потрібно виховувати у майбутніх вчителів як суб'єктів інноваційної діяльності.

Беручи до уваги дані досліджень, ми вважаємо за потрібне розділити програму підготовки студентів до інноваційної діяльності на дві частини:

програму мінімум – для тих, хто в майбутньому буде лише запроваджувати інновації, реалізувати на практиці чужі ідеї. Це інформативно-підготовчий рівень, який має формувати емоційно-ціннісне відношення до нововведень, організаційні навички;

програму максимум – для тих, хто проявить на першому рівні зацікавленість, бажання та можливість до розробки новацій. Метою цього рівня є підготовка вчителів-інноваторів, вчителів-науковців, котрі будуть генерувати і розробляти нові ідеї. Цей рівень ґрунтується на дослідницькому підході.

Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної діяльності передбачає зміну змісту навчання, використання особистісно орієнтованих технологій, „формування мотиваційного, психологічного, інформаційного, операційного, креативного та рефлексивного компонентів діяльності, зміну позиції студентів у навчальному процесі, перетворення їх в активних суб'єктів власного навчання” [1, 108]. Ми погоджуємось із ученими, котрі вважають, що звичайно вчителі навчають так, як навчали їх самих. Якщо ми хочемо, щоб наші вчителі працювали по-новому, треба використовувати нові методи і технології під час навчання у ВНЗ. Ділові та рольові ігри, кейс метод, урок-конференція, мозковий штурм є відомими термінами у науковій літературі та дослідженнях, але дуже рідко використовуються на практиці. Проте зважаючи на їхній потенціал, ми погоджуємося із тими вченими, котрі вказують на необхідність залучення активних методів навчання, зокрема ділових ігор, до навчального процесу. В.Рибальський вважає, що ці методи змушують студентів бути активними незалежно від їхнього бажання. „Ділові ігри відкривають перед людиною можливість нового бачення та відношення до дійсності, дій не на основі запропонованої схеми, а спираючись на деяке цілісне сприйняття ситуації” [1, 3].

*Висновки...* Проаналізувавши літературні джерела, ми дійшли висновку, що інноваційна діяльність є найвищим ступенем педагогічної творчості. Це процес створення, розповсюдження та впровадження інноваційних ідей, надситуативна активність людини, під час котрої вчитель виходить за межі нормативної діяльності. Для формування особистості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності потрібно розвивати такі якості як креативність, критичність та незалежність мислення, активність, незаангажованість, свободу від авторитарних поглядів, відповідальність, мужність протистояти більшості, сміливість відстоювати власну думку, стресостійкість, гнучке професійне мислення, позитивну Я-концепцію, виваженість, винахідливість, кмітливість, допитливість, інтуїцію. Потрібно змінити відношення студентів до навчання в педагогічному вузі, перетворити їх на активних суб'єктів. Це можливе за умов використання активних методів навчання, зокрема ділових ігор, які розвивають необхідні якості особистості, змінюють відношення студентів до себе, навчання та дійсності.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Абасов З. Подготовка к инновационной деятельности // Педагогика. – 2002. – №3. – С.106-108.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Ващенко. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Дис. на здоб. наук. ступ. доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 2006. – С.536.
4. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: Дис. на здоб. наук. ступ. доктора пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2006. – 563 с.
5. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С.164-168.
6. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей // Вопр. психологии. – 1975. – №1. – С.100-111.
7. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті. – К.: Шк. світ, 2007. – 120с.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
9. Заброцький М.М. Формувати позитивну Я – концепцію // Рідна шк. – 1994. – №3-4. – С.39-40.



10. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1997. – 227с.
11. Кравченко Г.Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішкільної науково-методичної роботи: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2003. – 176 с.
12. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно готувати // Рідна шк. – 1994. – №3-4. – С.68-70.
13. Морозов Е.П., Пидкасистый П.И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Сов. педагогика. – 1991. – №10. – С.88-93.
14. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна шк. – 1998. – №12. – С.3-17.
15. Сафин В.Ф. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности // Теория и практика высшего педагогического образования. – М., 1984. – 171 с.
16. Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1997. – 224с.
17. Сметанський М.І., Галузяк В.М. Професійна відповідальність як риса особистості // Рідна шк. – 1994. – №1-2. – С.68-69.

**Анотація**

**Ю.О.Будас**

**Формирование личности учителя как субъекта инновационной деятельности**

*В статье рассматриваются особенности формирования личности будущего учителя как субъекта инновационной деятельности в процессе его профессиональной подготовки. Личностные качества учителей, которые осуществляют инновационную деятельность, рассматриваются как главные при реализации нововведений в педагогическом процессе.*

**Ключевые слова:** личностные качества, инновационная деятельность, эмоционально-ценностные отношения, личностно ориентированные технологии.

**Summary**

**Yu.O.Budas**

**Formation of the Teacher's Personality as the Subject of Innovational Activity**

*The peculiarities of formation of the future teacher's personality as the subject of innovational activity in the process of his professional training are regarded in the article. Personal qualities of teachers which carry out innovational activity are considered as main when realizing innovations in the pedagogical process.*

**Key-words:** personal qualities, innovational activity, emotional-values relations, personally directed technologies.

Дата надходження статті

„5” вересня 2007 р.

**УДК 37.06:378 (045)**

**О.М.ГАЛУС,**

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

**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У  
СТУПЕНЕВОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ**

*Професійна адаптація студентів до навчання у ступеневому педагогічному вузі розглядається як складний динамічний процес, що побудований на основі наукового, системного підходу. Важливою умовою успішного функціонування цього процесу є створення у вузі певної педагогічної системи, яка потребує ефективного управління з боку суб'єктів професійної адаптації студентів.*

**Ключові слова:** професійна адаптація, управління процесом професійної адаптації, ступеневий педагогічний ВНЗ, педагогічна система.

*Постановка проблеми у загальному вигляді... Розв'язання проблем професійної адаптації студентів до навчання в умовах ступеневої підготовки у педагогічному вузі III-IV рівня акредитації має велике значення в справі становлення, розвитку педагогічної майстерності майбутнього вчителя.*

*Досліджувана проблема обумовлена наявністю протиріччя між намаганням вузу створити необхідні умови для успішної професійної адаптації студентів, з одного боку, та недостатньо розробленою системою роботи з управління процесом професійної адаптації. Розв'язання даного протиріччя позитивно впливатиме на професійну адаптацію студентів взагалі та активізацію*

пізнавальної діяльності, підвищення успішності навчання, поліпшення наукової діяльності зокрема.

*Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема професійної адаптації студентів знайшла своє висвітлення у наукових працях психологів та педагогів Г.Н.Александрова [1], А.І.Новодворської [13], О.Г.Мороза [12], В.А.Семиченко [18], Д.О.Андреевої [2], О.І.Зотової [8], В.І.Брудного [4] та ін. Питання цілеспрямованого управління процесом підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти аналізуються у працях В.І.Бондаря [3], В.В.Олійника [14], Л.І.Даниленко [5], М.Ю.Красовицького [9], В.І.Маслова [11], Г.В.Єльнікової [6], С.В.Крисюка [10], Н.Г.Протасової [16], В.С.Пікельної [15], В.І.Пуцова [17], П.В.Худомінського [19] та ін. Проте проблема управління процесом професійної адаптації студентів в умовах ступеневого педагогічного вузу досліджена недостатньо.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є висвітлення проблеми цілеспрямованого управління процесом професійної адаптації студентів у ступеневому педагогічному вузі як провідної ланки системи неперервної освіти особистості.

*Виклад основного матеріалу...* Зупинимося на проблемі *управління процесом професійної адаптації студентів* нового прийому у вузі. Як правило, така робота у вузах планується задовго до початку навчального року. Беруть участь у ній не лише викладачі, але й студентські колективи, громадські організації, студенти старших курсів. Шляхи і форми надання допомоги першокурсникам достатньо різноманітні. До початку занять, а також у перші дні навчання у вузах особлива увага повинна приділятися виховній роботі з новачками. Бесіди зі студентами можуть проводити декани, куратори груп, студенти-відмінники, члени наукових студентських гуртків, керівники гуртків художньої самодіяльності. Ці бесіди допомагають першокурсникам ознайомитися зі структурою вузу, кафедрами і лабораторіями, навчальним планом, досвідом самостійної роботи студентів-відмінників. Першокурсники дізнаються про наукові гуртки, гуртки художньої самодіяльності, громадську роботу, яка проводиться у вузі. Маючи пізнавальне значення, бесіди дають відомий психологічний ефект: створюється атмосфера доброзичливості, першокурсники швидко включаються в життя вузівського колективу. Цьому сприяє встановлення особистісного контакту професорсько-викладацького складу зі студентами нового прийому. Для встановлення ділових стосунків між викладачами і студентами необхідно проводити зустрічі і бесіди викладачів з першокурсниками. Такі бесіди сприяють не лише встановленню контакту, але дають можливість викладачеві виявити запити і потреби першокурсників.

Вивчення педагогічних основ проблеми професійної адаптації вимагає розробки критерію ефективності педагогічних впливів, спрямованих на активізацію адаптаційного періоду. Нам представляється, що одним з показників може бути суб'єктивна задоволеність.

Професійна адаптація як педагогічна проблема вирішується шляхом *раціональної організації життя і діяльності* першокурсників. У вивченні цього питання ми використовували матеріали МОН України, залучався різноманітний літературний матеріал, вивчалися думки викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. У вивченні думок викладачів, що працюють зі студентами першого курсу, ми виявляли характер відносин студентів до навчальної діяльності, труднощі, з якими стикаються колишні школярі в процесі навчання, шляхи і засоби надання допомоги студентам нового прийому. Виявляли попутно думки самих студентів про перші кроки студентського життя.

Вивчення показало, що найбільші труднощі студенти відчують у навчанні. На це вказали 89,0% опитаних студентів (усього в опитуванні брало участь близько 300 студентів і 35 викладачів). Найбільші труднощі студенти відчують у зв'язку з недостатньо розвинутими вміннями вузівської навчальної роботи (47,0%), у невмінні спланувати час на самостійну підготовку до занять (61,0%), з недостатніми вольовими зусиллями, необхідними в самоорганізації (66,6%), з невмінням працювати систематично, безконтрольно (39,0%).

На утруднення, випробовувані першокурсниками в навчанні, вказали всі опитані викладачі. Це викликає необхідність з перших днів перебування студентів у вузі навчати їх раціональної організації розумової праці. У ряді вузів країни з цією метою читаються спецкурси, організуються практикуми, факультативи з методики самостійної роботи студента (Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія). На допомогу першокурсникам випущено методичні рекомендації із самовиховання та організації самостійної роботи.

Велика увага приділяється *удосконалюванню окремих форм навчання*: лекцій, практичних, семінарів і лабораторних занять. З метою забезпечення наступності школи і вузу, в академії експериментально вирішуються такі питання, як одногодні лекції, збільшення часу на практичні і семінарські заняття, самостійну роботу студентів.

З метою прискорення процесу входження студентів нового прийому в життя вузівського колективу, у систему роботи необхідно включити різноманітні *виховні заходи*. До числа найбільш важливих заходів відноситься: робота з формування і комплектування академічних груп; ритуал посвяти у студенти і читання курсу „Вступ до спеціальності”, виступ провідних викладачів у групах; знайомство з історією вузу і випускниками, які його прославили, організація консультативних пунктів у гуртожитку силами викладачів і студентів-першокурсників; введення щомісячної атестації, що дозволяє контролювати самостійну роботу студентів, вчасно надавати їм необхідну допомогу. Продуктивними, наприклад, є *довідки* з проблем історії вузу чи факультету, завдань першокурсників; *лекції* з питань конспектування лекцій, роботи з книгою, першоджерелами, культури поведінки студента, формування колективу у навчальній групі; *консультації*: „Яким має бути режим для першокурсника”, „Як організувати самопідготовку” тощо. Роль цих заходів безумовно велика, тому що вони сприяють залученню студентів до громадського життя вузу, пробуджують прагнення дорожити його честю, берегти і примножувати традиції, викликають благородне прагнення внести свій доробок у спільну справу, виховують студентів у дусі колективізму. У виховних цілях необхідно використати також факультетські традиції.

Виховання *культури розумової праці* практично розглядається як найважливіший напрям навчально-виховної роботи, спрямованої на залучення першокурсників до вузу. Варто сказати, що у багатьох вузах це здійснюється в умовах системного підходу до формування особистості вчителя у педагогічному вузі. Таким чином, залучення першокурсників до навчання у педагогічному вузі є складним і багатограним процесом, що містить в собі великі можливості і невирішені проблеми у вихованні особистості вчителя. Успіх роботи багато в чому буде залежати від того, наскільки розумова праця здійснюється як професійно важлива та усвідомлюється студентами. Професійний підхід у рішенні питання дозволить, на наш погляд, виділити додатковий резерв у навчанні професійній майстерності.

Зокрема, програма виховної роботи зі студентами Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії побудована на основі наукових принципів педагогічних впливів, висунутих А. Макаренком та іншими відомими педагогами: а) діалектичний підхід до визначення цілей і завдань виховання; б) проектування якостей особистості членів колективу; в) композиційна єдність змісту, форм, методів і засобів виховання особистості; г) ясність і конкретність вимог до усіх видів діяльності; д) динамічність і перспективність виховних заходів; е) уважне вивчення змін особистості в колективі.

Виховні задачі системи виходять з цілей та завдань виховання і професійної підготовки вчителя у педагогічному вузі. Система виховних впливів передбачає цілеспрямованість, послідовність, наукову організацію у кожному елементі системи. Як структурні елементи розглядаються знання, уміння, навички, світогляд, Критеріями ефективності виховної роботи і вихованості студента як майбутнього вчителя визначені переконаність, цілеспрямованість, наукова підготовка, культура поведінки, активність студентів у різних сферах діяльності, успішність, явка молодого фахівця на роботу і якість його роботи у перші роки. План-програма Концепції виховної роботи студентів розрахована на десять років супроводу молодого фахівця. У ній передбачається довузівський, вузівський і післявузівський періоди підготовки. Вузівський період посідає особливе місце, тому що в ці роки вирішуються основні завдання виховання майбутнього вчителя. Причому, кожен курс або декілька курсів розглядається як своєрідний ступінь (освітньо-кваліфікаційний рівень) у підготовці молодого фахівця.

Навчально-виховна робота вузівського періоду спланована з урахуванням адаптаційного процесу. Вона передбачає таке функціонування елементів системи, при якому першокурсник активно залучається до навчального процесу, знайомиться в теорії і на практиці зі своєю майбутньою професією. Розумове виховання й організація розумової праці здійснюється за допомогою спеціальних занять у перший місяць навчання, шляхом висвітлення методики самостійної роботи в лекціях. Студентів знайомлять з роботою бібліотеки, навчають елементам бібліографії, знайомлять з досвідом організації самостійної роботи кращих студентів. Першокурсникам прищеплюються навички дослідницької роботи, їх залучають до найпростіших досліджень з матеріалів лекцій, що читаються. Студенти ведуть спостереження в школах за розробленими завданнями і методичними рекомендаціями. Дослідницькі навички формуються в процесі написання рефератів.

Найважливішим компонентом системи виховання першокурсників в широкому розумінні цього поняття є *контроль за навчальною діяльністю*. Кожен студент протягом року виконує певну роботу, заплановану на весь період навчання у вузі: доповідь на конференцію, лекцію, реферат, готує розробку, виготовляє посібник, бере участь у практикумі. Облік і оцінка усіх видів праці знаходить висвітлення в спеціальних індивідуальних планах роботи студентів, щорічних звітах на кафедрі про стан підготовки дипломних робіт (на 5 і 7 курсах). З метою систематичного контролю і

навчальної атестації на першому курсі розроблено графіки проходження навчальних дисциплін, педагогічної практики і самостійної роботи. Навчальна атестація здійснюється кафедрами, деканатом та кураторами.

Таким чином, організація навчальної діяльності на першому курсі передбачає планування, контроль і регулювання з метою активного включення студентів у навчальний процес.

Важливим напрямом у роботі з першокурсниками є залучення їх до посиленої *педагогічної діяльності*, формування професійно важливих умінь і навичок у всіх видах занять і суспільній роботі. Знайомство з діяльністю вчителя здійснюється шляхом зустрічей із заслуженими вчителями загальноосвітніх шкіл, лекцій і бесід про вчительську професію. Першокурсники залучаються до вивчення учнів за розробленою методикою.

Професійна спрямованість навчально-виховного процесу на першому курсі дає той емоційний заряд, за допомогою якого формується позитивне ставлення до професії і факультету. Усвідомлення важливості та складного характеру педагогічної діяльності сприяє її свідомому освоєнню у вузі, спонукає до самоосвіти.

У процесі розв'язання конкретних завдань з оволодіння знаннями, культурою розумової праці і поведінки формується *первинний студентський колектив*. Він є необхідною умовою активного і творчого залучення першокурсників до вузівського середовища. Тому план-програма передбачає спеціальний розділ, що відображає організаційні заходи з формування студентського колективу. Всі педагогічні впливи спрямовані на виховання високих морально-етичних якостей, формування наукового світогляду і професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Під впливом застосування наукових принципів швидше формується студентський колектив, поліпшується його психологічна структура, прискорюється зближення офіційних (ділових) і неформальних взаєностосунків. У результаті в міжособистісних стосунках першокурсників все раціональніше поєднуються взаємодопомога і вимогливість, у колективі створюється психологічна атмосфера, сприятлива для формування особистості кожного першокурсника.

Проявляти турботу і увагу до першокурсників потрібно також шляхом надання їм допомоги в організації *побуту*. Вузівська практика показує, що удосконалення методики організації відпочинку і дозвілля сприяє підвищенню загального трудового тону, формуванню колективу групи першокурсників.

Умовою успішної професійної адаптації першокурсника є також забезпечення *індивідуальної* ритмічності всього його життя і діяльності, складання і дотримання кожним першокурсником прийняттого саме для нього розпорядку праці і відпочинку з урахуванням колективних форм життя і праці. Суттєва роль належить самовихованню першокурсників.

Дотримуючись цих умов, першокурсник поступово стає не лише об'єктом, але і суб'єктом процесу виховання. Різностороння і своєчасна *допомога* першокурсникам, спланована і здійснювана на основі реальних потреб і запитів, як правило, забезпечує швидше і менш хворобливе включення їх у життя вузівських колективів і оволодіння вузівською системою розумової праці. Навчально-виховна робота зі студентами з точки зору пошуку можливостей управління процесом професійної адаптації має бути націлена у першу чергу на формування професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця.

Якщо виходити з того, що основними структурними компонентами педагогічної діяльності є конструктивний, організаторський і комунікативний, то формувати такий спосіб діяльності можна вже у процесі навчальної праці першокурсника. Наприклад, робота над конспектуванням першоджерел, підготовка доповіді, реферату тощо вимагає конструювання навчального матеріалу. У той же час дуже важливим є уміння організувати свою діяльність у навчальному процесі, уміння зацікавити слухачів, (студентів, викладачів).

Розв'язання цього питання може бути здійснене за допомогою системи педагогічних засобів, варіантом може бути система, яка виходить з таких вимог: а) професійна спрямованість культури навчальної праці студента повинна розглядатися викладачем як професійно важлива; б) виховання культури розумової праці студентів повинно спрямовуватися на формування свідомого ставлення до неї як професійно важливої; в) система педагогічних впливів припускає єдність вимог, пропонованих викладачами до виховання навичок навчальної праці студентів; г) найважливішою вимогою є планування шляхів і засобів, спрямованих на виховання культури розумової праці студента; д) систематичний контроль за навчальною діяльністю, що дозволить управляти процесом професійної адаптації; е) педагогічні впливи повинні спрямовуватися на формування активного, творчого ставлення до освоєння професії вчителя у педагогічному вузі.

На наш погляд, сьогодні у вузах проводиться недостатня профорієнтаційна робота зі старшокласниками у школах. Непогано вона організована у довузівських ліцеях, які функціонують при вузах III-IV р.а. Під *професійною орієнтацією* розуміємо обґрунтовану систему соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-біологічних, виробничо-технічних заходів,

спрямованих на надання допомоги учням і молоді у професійному самовизначенні. Правильно обрана професія відповідає інтересам і нахилам людини, знаходиться у повній гармонії з покликанням. У такому випадку професія приносить радість і задоволення. Соціальна значимість і задоволеність професією підвищуються, якщо вона відповідає сучасним потребам суспільства, престижна, носить творчий характер, високо оцінюється матеріально.

Старшокласники мають потребу у всебічній інформації про професії, у кваліфікованій пораді на етапі вибору життєвого шляху, у підтримці і допомозі на початку професійного становлення. Система професійної орієнтації містить у собі такі компоненти: професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний вибір.

Метою професійної інформації є повідомлення старшокласникам певних знань про соціально-економічні, психофізіологічні особливості тих чи інших професій. З професійного інформування розпочинається ознайомлення школярів із професіями, з потребами конкретного регіону, міста у певних професіях. Учителі, класні керівники, батьки можуть і повинні активно впливати на правильний вибір професії, на формування професійних мотивів.

Професійна діагностика здійснюється фахівцями по відношенню до кожної конкретної людини з використанням різноманітних методик. У ході професійної діагностики вивчаються особливості вищої нервової діяльності людини, стан її здоров'я, інтереси і мотиви, ціннісні орієнтації, установки у виборі професії.

Професійна консультація полягає у наданні допомоги, порадах фахівців (психологів, лікарів, педагогів), у встановленні відповідності між вимогами, пропонованими до професії, та індивідуально-психологічними особливостями особистості. Розрізняють декілька типів професійних консультацій. У ході довідково-інформаційної консультації школяра знайомлять більш глибоко зі змістом професії, вимогами до неї, можливостями працевлаштування, підвищення професійної майстерності. Метою діагностичної індивідуальної професійної консультації є визначення можливих сфер діяльності, у яких учні можуть найбільш успішно працювати. Результатом діагностичної індивідуальної профконсультації повинно бути визначення не однієї якої-небудь професії, а групи споріднених професій. Медична профконсультація встановлює ступінь відповідності здоров'я людини вимогам професії.

Професійний вибір спрямований на надання особистості свободи вибору у світі професій. Його здійснюють навчальні заклади, що пред'являють певні вимоги до вступників. При професійному виборі необхідно врахувати сімейні традиції, мотиви задоволеності працею, думку вчителів та друзів тощо.

Компоненти профорієнтації взаємозалежні і супідрядні. Проведення профорієнтації у школі багато в чому залежить від вікових особливостей школярів. На етапі початкової школи формується позитивне ставлення учнів до праці, показується важливість і необхідність праці для суспільства, сила і краса праці, формується потреба бути корисним людям. На етапі неповної середньої школи розкриваються моральні основи вибору життєвого шляху, учні знайомляться з конкретними видами трудової діяльності, розширюється коло їхніх уявлень про працю дорослих. Учні надається можливість ознайомитися з практичним застосуванням досягнень науки у сфері матеріального і нематеріального виробництва. На етапі повної середньої школи професійні інтереси школярів більш диференційовані та усвідомлені. Учні в процесі профорієнтації отримують більш повні дані про економіку виробництва, рівні механізації, автоматизації та комп'ютеризації. Старшокласники приймають рішення про вибір професії, у більшості з них чітко визначаються мотиви навчальної діяльності.

Ефективно здійснюють профорієнтацію студенти академії, які популяризують працю учителя. Цьому сприяє проведення спільних студентсько-учнівських конференцій з проблем освіти, культури, самореалізації особистості, проходження студентами переддипломної практики у школах, позашкільних установах. Результативними формами профорієнтаційної роботи є розповіді, бесіди і диспути з майбутніх професій, екскурсії на виробництво тощо.

Учні, які пройшли етап професійної орієнтації і стали студентами, легко та успішно адаптуються в умовах вузу, їхня діяльність професійно цілеспрямована. В академії створені всі необхідні умови для успішної професійної адаптації студентів до вузу в цілому та навчання зокрема.

У структурі академії функціонує педагогічний коледж. На стаціонарну форму навчання приймаються особи, які мають базову загальну середню освіту (9 класів). Тобто, мова іде про ранню профорієнтацію і профадаптацію. Надзвичайно важливо на енергетичному, середовищному, діяльнісному, соціальному та індивідуально-особистісному рівнях (аспектах) забезпечити успішну профадаптацію 15-16-річної молоді. Відомо, що професійна адаптація особистості являє собою набуття певних професійних знань, умінь та навичок, цінностей та досвіду, передбачає процес пристосування особистості до професійних умов діяльності.

В академії надана перспектива бачення п'ятиступеневого рівня навчання, а саме: 1) після другого курсу студенти здобувають повну середню освіту; 2) після четвертого – I освітньо-кваліфікаційний рівень (ОКР) „молодший спеціаліст”; 3) після п'ятого – II ОКР „бакалавр”; 4) після шостого – III ОКР „спеціаліст”; 5) після сьомого (восьмого) року навчання – IV ОКР „магістр” за спеціальностями „дошкільне виховання”, „початкове навчання”, „педагогіка і методика середньої освіти: музика”, („управління навчальним закладом”).

Після закінчення першого освітньо-кваліфікаційного рівня „молодший спеціаліст” є можливість стаціонарно продовжити навчання на рівнях „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр” протягом одного-трьох років, або шляхом заочного навчання, відповідно, по півтора роки на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні, загалом чотири з половиною роки.

Магістерська підготовка за основними чотирма спеціальностями дає широкі можливості випускникам гуманітарно-педагогічної академії протягом двох років органічно поєднувати теоретичне навчання та виробничу практику у формі стажування на посаді викладача вузу, а за спеціальністю „управління навчальним закладом” заступника директора школи з навчально-виховного процесу (один рік) та директора школи (один рік). На проходження виробничої практики відведено двадцять два тижні протягом двох років, що значно розширює можливості слухачів магістратури ефективно засвоїти і професійно виконувати обов'язки директора, заступника директора загальноосвітнього закладу.

Цьому сприяє освітньо-соціальне середовище обласного центру – м.Хмельницького, де компактно в територіальному плані та транспортному розв'язанні зосереджено тридцять чотири загальноосвітніх заклади (в т.ч. двадцять загальноосвітніх шкіл, чотири навчально-виховних комплексів, п'ять навчально-виховних об'єднань, дві гімназії з філіалом, два ліцеї, один колегіум), більше п'ятдесяти дитячих дошкільних та позашкільних закладів. Викладачами випускної кафедри менеджменту в освіті є начальник міського управління освіти і науки, заступник начальника, три працюючих директори шкіл тощо.

Сучасний директор загальноосвітньої школи, поряд із глибоким знанням початкової ланки школи – фундаменту освіти, повинен професійно володіти іноземною мовою. Це зумовлено розширенням і поглибленням міжнародних зв'язків закладів освіти, що передбачено Законом України „Про освіту” [4, 64]. Тому поєднання навчання за спеціальностями „управління навчальним закладом” (денна форма навчання) та „англійська (німецька) мова і література” (вечірня форма навчання) є цілком логічним. Поряд із цим, розширено кількість годин з курсу „Інформатики та обчислювальної техніки”. Це дасть можливість ефективно використовувати комп'ютер та інформацію з міжнародної мережі Інтернет.

*Висновки...* Таким чином, можна зробити такі *висновки*:

1. Цілеспрямований процес управління професійною адаптацією студентів у вузі включає: а) раціональну організацію життя і діяльності, посилення самостійної роботи; удосконалення змісту, форм і методів навчання та виховання; б) підвищення культури розумової праці; в) урізноманітнення ефективного контролю за навчальною діяльністю; г) формування первинного студентського колективу; д) організацію побуту, відпочинку, дозвілля студентів тощо.

2. У вузі необхідно належним чином розробити і впровадити систему професійної орієнтації старшокласників, яка включає професійну інформацію, професійну діагностику, професійну консультацію і професійний вибір.

3. Цілеспрямований процес управління професійною адаптацією студентів у поєднанні з професійною орієнтацією позитивно впливає на свідомий вибір молоддю майбутньої професії, де переважають професійні мотиви, та успішне навчання у вузі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Александров Г.Н. Проблемы дидактической адаптации студентов // Проблемы адаптации студентов. – Вильнюс, 1978. – С. 47-50.
2. Андреева Д.А. Влияние адаптации студентов на учебную активность // Проблемы активности студентов. – Ростов: РГУ, 1975. – 165 с. – С. 76-83.
3. Бондар В.І., Севастюк М.С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000. – 60 с.
4. Брудный В.И., Каганов А.Б. Адаптация студентов младших курсов вуза. (Из опыта работы технических вузов юга Украины). – М.: Отдел научной информации НИИВШ, 1975. – 36 с.
5. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Центр. ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. – К., 2005. – 373 с.
6. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: Монографія. – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
7. Закон України „Про освіту” № 1060-ХІІ від 23.05.1991 р. (із змінами і доповненнями). – К., 2006. – Р. 5. – С.64.

8. Зотова О.И., Кряжева И.Н. Некоторые аспекты социальной психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения: Сборник статей. – М.: Наука, 1979. – 335 с.
9. Красовицький М.Ю. На власні очі: Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 1998. – 159 с.
10. Крисюк С.В. Становлення і розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1995 рр.): Автореф... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. – К.: Київський ун-т ім. Т.Шевченка, 1996. – 48 с.
11. Маслов В.И. Система функциональных знаний директора общеобразовательной школы: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1979. – 20 с.
12. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник. – К.: Київ. держ. пед. ін-т, 1980. – 95 с.
13. Новодворскис А.И. К вопросу преодоления дидактического барьера студентами первого курса. – В сб.: Эффективность подготовки специалистов (материалы межреспубл. симп-ума). – Каунас, 1969. – С.184-188.
14. Олійник В.В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Автореф... дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 46 с.
15. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект). – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
16. Протасова Н.Г. Методологічні основи розвитку та вдосконалення системи післядипломної освіти фахівців // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2004. – С. 7-11.
17. Пуцов В.И. Совершенствование курсовой подготовки директоров школ к управлению процессом воспитания: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / УНИИП. – К., 1990. – 192 с.
18. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): Дис... д-ра психол. наук / КГПИ им. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 432 с.
19. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации кадров советской общеобразовательной школы (1917 – начало 80-х годов). – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.

**Аннотация**

**А.М.Галус**

**Управление процессом профессиональной адаптации студентов к учебе в многоуровневом педагогическом вузе**

*Профессиональная адаптация студентов к учебе в многоуровневом педагогическом вузе рассматривается как сложный динамический процесс, который построен на основании научного, системного подхода. Важным условием успешного функционирования этого процесса есть образование в вузе определенной педагогической системы, которая требует эффективного управления со стороны субъектов профессиональной адаптации студентов.*

**Ключевые слова:** профессиональная адаптация, управление процессом профессиональной адаптации, многоуровневый педагогический вуз, педагогическая система.

**Summary**

**O.M.Halus**

**Management of Process of Professional Adaptation of the Students to the Study in the Multilevel Pedagogical High School**

*The professional adaptation of the students to the study in multilevel pedagogical high school is considered as a difficult dynamic process, which is constructed on the basis of the scientific, system approach. The important condition of successful functioning of this process is formation in the high school certain pedagogical system, which demands effective management on the part of the subjects of professional adaptation of the students.*

**Key words:** professional adaptation, management of the process of professional adaptation, multilevel pedagogical high school, pedagogical system.

Дата надходження статті

„14” листопада 2007 р.

**УДК 37.013.42 (045)**

**Н.М.ГОРІШНА,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Тернопіль)*

**ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

*Автор, аналізуючи різні підходи до цілей соціальної роботи, що склалися сьогодні в педагогічній науці, визначає основні критерії її ефективності, виділяє найголовніші функціональні ролі соціального працівника.*

**Ключові слова:** соціальний контекст, соціальний працівник, взаємодія, цілепокладання.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Соціальна робота, як вид професійної допомоги окремій особистості, сім'ї або групі осіб з метою забезпечення належного соціального,*

матеріального та культурного рівня життя, стала однією із основних складових суспільного життя та соціальної практики ХХ століття. У всьому світі утвердився погляд на соціальну роботу, як на організацію особистісної служби допомоги людям, завданням якої є полегшити їх життя в умовах особистої та сімейної кризи а також, по можливості, кардинально вирішити їх проблеми, навчити їх самостійно справлятися з ними.

Характерною рисою соціальної роботи є її двосторонній характер: вона передбачає взаємодію соціального працівника з клієнтом, що відбувається у певних соціальних, психологічних, матеріальних умовах. Наскільки б активно не прагнув соціальний працівник допомогти клієнту, якщо при цьому не буде його зустрічної активності, діяльність фахівця буде малоефективною. У процесі соціальної роботи здійснюється не просто вплив соціального працівника на клієнта, а відбувається міжособистісна взаємодія, реалізується єдність професійних та особистісних впливів соціального працівника, у результаті чого в клієнта з'являється прагнення до самостійного вирішення власних проблем та відбувається оволодіння ним відповідними вміннями та навичками.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* На жаль, у вітчизняній літературі практично відсутні дослідження, присвячені організації взаємодії у процесі соціальної роботи. Окремі аспекти цієї проблеми, такі як система базових понять і категорій, етичні принципи діяльності та функціональні обов'язки соціальних працівників розглядаються у працях Л.Міщик, І.Миговича, А.Капської, І.Козубовської, В.Сидорова.

*Формулювання цілей статті...* Зважаючи на недостатню розробленість вказаної проблеми, у нашій статті ми ставили перед собою мету проаналізувати особливості взаємодії у процесі соціальної роботи та визначити критерії її ефективності.

Завданнями статті є:

- проаналізувати зміст поняття „соціальна взаємодія”;
- визначити особливості цілепокладання у процесі соціальної роботи;
- охарактеризувати основні функціональні ролі соціального працівника;
- дослідити аспекти міжособистісної взаємодії соціального працівника і клієнта.

*Виклад основного матеріалу...* Базовою характеристикою соціальної роботи є її спрямованість на соціальний контекст поведінки людей. Оскільки життєдіяльність людини розглядається, перш за все, через призму її міжособистісних відносин, які відбуваються у соціальному контексті, тому для соціального працівника значний інтерес становить вплив соціального середовища на поведінку людей. З огляду на це ключовою для соціальної роботи є категорія соціальної взаємодії.

Зазначимо, що наукове обґрунтування цього поняття здійснювалось в основному у рамках соціології. Аналіз наукових джерел [1; 2] свідчить, що серед основних характеристик соціальної взаємодії виділяють: цілеспрямованість, ціннісну та функціонально-рольову регуляцію, наявність у суб'єктів взаємодії взаємних орієнтацій.

Взявши за основу характеристики соціальної взаємодії принципи, виділені у соціології, спробуємо зосередити увагу на особливостях взаємодії соціального працівника та клієнта, що визначають її ефективність. Для цього ми проаналізуємо:

- цілепокладання у процесі соціальної роботи;
- ціннісні установки;
- функціонально-рольову регуляцію взаємодії;
- способи взаємної орієнтації, тобто ті аспекти міжособистісної взаємодії у соціальній роботі, які пов'язані із встановленням контакту та узгодженням спільних дій.

Як і в будь-якому виді діяльності, зміст взаємодії у соціальній роботі визначається конкретними цілями. У загальному вигляді цілі соціальної роботи представлені у законодавчих актах та нормативних документах. Різні автори пропонують певні формулювання та інтерпретації цих цілей. Базовими для соціальної роботи можна визнати наступні:

- гармонізація взаємовідносин між індивідами і/або між індивідами та соціальними інститутами;
- сприяння максимальному розвитку здібностей та потенціалу людей, пов'язаних із вирішенням проблем та подоланням труднощів, що виникають у процесі життєдіяльності суспільства;
- об'єднання людей із соціальними структурами, організаціями та закладами, які надають необхідні для повноцінної життєдіяльності ресурси, послуги або можливості;
- сприяння ефективній та гуманізованій діяльності соціальних організацій та закладів; формування та удосконалення соціальної політики [3, 12-29].

Конкретні цілі взаємодії визначаються певною дисфункціональною для клієнта проблемою. На думку Б.Комптон та Б.Гелеуей, основне завдання соціального працівника на початкових етапах взаємодії полягає у тому, щоб використовуючи свої комунікативні вміння, прояснити бачення



клієнтом бажаних результатів роботи. У соціального працівника може виникнути власне бачення цілей взаємодії, тому без взаємного узгодження їх спільної роботи, будь-які подальші дії втрачають сенс [4, 324]. Для того, щоб стати реальним стимулом до дії, цілі повинні бути достатньо конкретними та піддаватися верифікації, а також відповідати мотивації і можливостям клієнта. Цілі взаємодії мають виходити із спільного вивчення та обговорення побажань і потреб клієнта, професійних установок соціального працівника.

Невід'ємною частиною позиції соціального працівника у процесі взаємодії, яка визначає усі її подальші якісні характеристики, є гуманістичні цінності соціальної роботи, такі як: повага до особистості людини, її права на самовизначення та самореалізацію; віра у цінність, гідність та потенціал кожного індивіда; визнання за ним права на самостійний життєвий вибір; права скористатися або відмовитися від послуг соціального працівника.

Соціальний працівник, працюючи з людиною, так чи інакше транслює їй свої ціннісні установки, орієнтації, своє розуміння проблеми. Тому особливе значення має процес взаємовпливу ціннісних систем. Зокрема, завдання соціального працівника полягає у тому, щоб допомогти людині усвідомити себе, мотиви своєї поведінки, емоційні проблеми, потреби, можливості та шляхи їх задоволення. При цьому соціальний працівник повинен вміти бачити і приймати базові цінності клієнта, його культури і субкультури, вміти вести діалог з клієнтом у термінах його культурного оточення. Поважаючи право особистості на самовизначення, соціальний працівник повинен побудувати процес надання допомоги на рівноправній, партнерській основі, сприяючи клієнту в переосмисленні соціальної ситуації та власних можливостей.

Проте, на думку М.Сіпоріна, відносини соціального працівника і клієнта ніколи не можуть стати повністю взаємними та рівноправними. Вони завжди визначаються та обмежуються цілями та цінностями соціальної роботи в цілому й завданнями конкретної взаємодії зокрема. Для того, щоб досягнути професійних цілей та зберегти необхідну долю об'єктивності і стабільності, соціальний працівник повинен зберігати певну соціальну дистанцію і більший, ніж клієнт, рівень самоконтролю, самодисципліни та самопізнання [5, 205].

Взаємодія соціального працівника і клієнта завжди має функціонально-рольовий характер. Суспільство делегує певні повноваження соціальним працівникам, як спеціально підготовленим професіоналам, що володіють певними знаннями і вміннями для надання соціальної підтримки і допомоги. Звертаючись до соціального працівника, клієнт розраховує отримати компетентну допомогу від спеціаліста відповідно до тих функцій, які надані людям цієї професії. Клієнт сприймає соціального працівника як достовірне джерело інформації, як експерта у даній сфері, тому спроба фахівця відмовитися від цієї ролі фактично руйнує взаємодію.

Важливе значення для дослідження взаємодії у соціальній роботі має диференціація так званих „конвенціональних” та „міжособистісних” ролей. Конвенціональні, або функціональні ролі визначаються мораллю і традиціями суспільства і будуються на основі прав та обов'язків, які залишаються тими ж самими, незалежно від того, хто ці ролі виконує. Права та обов'язки, які встановлюються у міжособистісних ролях, повністю залежать від індивідуальних особливостей учасників, їх почуттів і вподобань” [6, 585].

Рольова структура взаємодії у соціальній роботі будується, в основному, на основі функціональних ролей, оскільки характер взаємодії визначається тут тими функціями, які виконують соціальні працівники у системі суспільного розподілу праці, їх місцем у соціальній структурі суспільства.

Через розмитість меж соціальної роботи, відсутність єдиного розуміння функцій і завдань соціального працівника, а також відсутність послідовної теоретичної концепції соціальної роботи, функціональні ролі соціального працівника описують різними термінами, класифікація ролей будується на основі інтуїтивного бачення функцій соціального працівника. М.Сіпорін [7]; наприклад, виділяє такі ролі соціального працівника як „соціальний батько”, „соціальний реформатор”, „гід”, „соціальний планувальник”, „захисник”, „посередник”, „адвокат”, „гуру”, „терапевт”, „цілитель”, „консультант”, „арбітр”, „координатор” та інші.

Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних учених [8; 9] дозволив виділити п'ять основних функціональних ролей соціального працівника.

1. „Адвокат”. Однією із основних функцій соціального працівника є захист прав і гідності людей в умовах, коли практика діяльності різних соціальних інститутів та окремі нормативні положення стають перешкодою або утруднюють отримання тієї чи іншої допомоги, обмежують доступ до соціальних ресурсів, необхідних для повноцінної життєдіяльності та розвитку. У цьому випадку соціальний працівник виступає як повноправний і компетентний представник клієнта, від імені якого він включається у боротьбу за зміну існуючих нормативних актів або наявної практики.

2. „Посередник” (брокер, медіатор). Основна функція – розвиток соціальних зв'язків, посередництво між клієнтом та зовнішніми системами. Соціальний працівник виступає в якості координатора зусиль клієнта і діяльності різних спеціалістів або організацій, джерела інформації щодо існуючих соціальних ресурсів.

3. „Вчитель”, „наставник”. Основна функція – навчання, передача певних знань та повідомлення інформації, розвиток різних вмінь та навичок. Характерною рисою навчання у соціальній роботі є те, що предметом навчання є не комплекс стандартизованих знань, а сфера соціального досвіду людини. Соціальний працівник надає певні знання і вміння, необхідні для конкретної життєвої ситуації.

4. „Людина, яка відкриває нові можливості” („enabler”). Цю роль соціальний працівник виконує, коли намагається допомогти людині знайти сили і ресурси для зміни несприятливої ситуації у самому собі. Клієнт повинен навчитись вирішувати свої проблеми самостійно. Соціальний працівник забезпечує емоційну та інтелектуальну підтримку, заохочує обговорення та вивчення проблеми, рефлексію і самопізнання клієнта.

5. „Терапевт, консультант, тренер”. Основна функція – встановити такий тип комунікації, який забезпечує можливості для рефлексивного розгляду ситуації, аналізу моделей поведінки, усвідомлення різноманітних аспектів минулого досвіду, який впливає на сучасну ситуацію. У цьому випадку соціальний працівник виступає у ролі практичного психолога і допомагає людині вирішити проблему через зміну окремих елементів її поведінки, розвиток і зміну ціннісних установок, корекцію сприйняття реальності: себе, інших людей, ситуації.

Реалізуючи соціальне призначення професії, соціальний працівник виконує ту чи іншу функціональну роль, або декілька ролей відразу, виходячи із запитів та очікувань клієнтів та власної оцінки ситуації. Важливими умовами продуктивної взаємодії соціального працівника і клієнта є експлікація взаємних ролевих очікувань, їх чесне і відкрите обговорення, ролева узгодженість, комплементарність взаємодії.

Включення людей в особливі відносини, характерні для соціальної роботи, завжди має індивідуальний особистісний характер, у результаті чого ці стосунки набувають у реальній практиці психологічних характеристик. Зокрема, сучасними американськими дослідниками соціальної роботи широко обговорюється проблема співвідношення раціональних та ірраціональних (емоційних) компонентів взаємодії.

Взаємодія соціального працівника і клієнта завжди вимагає наявності емоційного контакту між ними. Продуктивність взаємодії залежить від того, наскільки сприятливий для співпраці емоційний фон зумів створити соціальний працівник. При цьому не виключаються конфліктні ситуації та виникнення почуттів роздратованості і гніву. Проте існує ряд обов'язкових елементів, які є умовами емоційного контакту і мають бути внутрішньо притаманні процесу взаємодії у соціальній роботі. Найчастіше у якості таких елементів дослідники виділяють зацікавленість у допомозі клієнту, емпатію, щирість почуттів та їх прояв у поведінці.

Раціональний компонент взаємодії у соціальній роботі пов'язаний із уточненням взаємних очікувань та установок, ефективним обговоренням та аналізом різних аспектів проблеми, прийняттям рішення щодо змісту діяльності обох сторін.

Поєднання раціональних та ірраціональних компонентів у взаємодії обумовлене необхідністю:

- встановити позитивний контакт, атмосферу довіри та особистої безпеки. Це передбачає безумовне прийняття партнера та щире зацікавленість у наданні йому допомоги, емпатію, щирість;

- знайти раціональні способи вирішення проблеми і послідовно відслідковувати цей процес. Це досягається через обговорення та прояснення взаємних очікувань, думок, почуттів та емоцій партнерів, аналіз різних аспектів проблемної ситуації, покрокове планування спільних дій.

*Висновки...* Таким чином, здійснений нами аналіз дозволяє зробити наступні висновки:

Соціальна робота здійснюється у процесі взаємодії соціального працівника і клієнта, характерними рисами якого є: активна участь клієнта у цілепокладанні, у визначенні завдань і бажаних результатів спільної роботи, стратегії і тактики спільних дій, обумовленість взаємодії гуманістичними цінностями соціальної роботи, функціонально-рольовий характер взаємодії, наявність емоційних та раціональних компонентів взаємодії.

Основними критеріями ефективності взаємодії у процесі соціальної роботи є: активна участь партнерів у визначенні цілей і характеру спільних дій, взаємна повага партнерів та визнання права на вільний, свідомий та відповідальний вибір цілей і завдань взаємодії, функціонально-рольова узгодженість дій партнерів, оптимальне поєднання емоційних та раціональних компонентів взаємодії.

Подальшого дослідження вимагають різні підходи до організації взаємодії в контексті основних методів соціальної роботи – індивідуальної, групової роботи та роботи з громадою, проблема координації змісту та організації діяльності різних соціальних інститутів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Большой толковый социологический словарь: В 2-х т. – Т.1. / Сост.: Д. Джери, Д. Джери. / Пер. с англ. – М.: ВЕЧЕ: АСТ, 1999. – 528 с.
2. Российская социологическая энциклопедия. Под общей редакцией академика РАН Г.В.Осипова. – М.: Издаг. группа НОРМА-ИНФА-М., 1998. – 672 с.
3. NASW Standards for the Classification of Social Work Practice: policy statement 4. – N.Y.: Washington, NASW, 1991. – p.12-29.
4. Compton B., Galaway B. Social Work Processes. – Homewood: The Dorsey Press, 1975. – 579p.
5. Siporin M. Introduction to Social Work Practice. – N.Y.: Macmillan Publishing, 1975. – 468p.
6. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1969. – С. 585.
7. Siporin M. Introduction to Social Work Practice. – N.Y.: Macmillan Publishing, 1975. – 468p.
8. Профессиональные роли и функциональные обязанности социального работника (на примере США). – М.: Институт молодежи, 1992. – 178 с.
9. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під редакцією В. Полтавця. – К.: Видавничий дім „КМ Academia”, 2000. – 236с.

**Аннотация**

**Н.М.Горшина**

**Особенности взаимодействия в процессе социальной работы**

*Автор, анализируя различные подходы к целям социальной работы, которые на сегодняшний день сложились в педагогике, определяет основные критерии ее эффективности, выделяет наиболее значительные функциональные роли социального работника.*

**Ключевые слова:** социальный контекст, социальный работник, взаимодействие.

**Summary**

**N.M.Horishna**

**The Peculiarities of Interaction in the Process of Social Work**

*The author analyzing different approaches to the aims of social work, which nowadays took shape in pedagogics, determines the basic criteria of its effectiveness, singles out the most important functional roles of the social worker.*

**Key-words:** social context, social worker, interaction.

Дата надходження статті

„12” вересня 2007 р.

УДК 378.11 (045)

**І.М.ДАРМАНСЬКА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Хмельницький)*

**О.В.ДІДЕНКО,**

*кандидат педагогічних наук*

*(м.Хмельницький)*

**РОЛЬ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОГО ЦИКЛУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*В статті визначено дисципліни, які відносяться до гуманітарного та соціально-економічного циклу підготовки магістрів за спеціальністю 8.000009 „Управління навчальним закладом”. Показано їх роль в професійній діяльності майбутніх керівників навчальних закладів.*

**Ключові слова:** магістр, підготовка, керівник навчального закладу, навчальний план, дисципліни гуманітарного та соціально-економічного циклу.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... На сьогодні в освітньому просторі України сформувалась потужна, багатофункціональна система закладів і установ. Міністерство освіти і науки України спільно із службами забезпечення функціонування освіти і науки Верховної Ради щорічно проводять велику роботу із забезпечення максимально можливого рівня бюджетної підтримки галузі як на рівні державного, так і на рівнях регіональних бюджетів. Суспільно*

необхідною є діяльність органів державної влади у напрямі розробки та запровадження, а також внесення змін до нормативно-правових актів (законів та підзаконних документів) в галузі освіти.

Досить актуальними є процеси поглиблення міжнародного співробітництва України у справі участі в розробці програм і напрямів освітньої галузі, в тому числі у справі приєднання до країн – учасниць в сфері розробки документів Болонського процесу.

Після підписання Україною Болонської декларації, з'явилися нові ідеї, пропозиції, ініціативи та інструменти, які сприятимуть реалізації цілей формування як загального європейського простору вищої освіти, так й індивідуальних особливостей здобуття відповідного освітнього рівня в окремо взятій країні.

На основі численних зустрічей, конференцій та нарад учасників даного процесу було визначено основні позиції щодо створення єдиного Європейського простору в сфері освіти та науки.

Відповідно до міжнародних документів фактично планується ввести три цикли навчання. Перший дає можливість отримати майбутньому фахівцю освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр”, другий – „магістр”, і, нарешті третій – ступінь доктора наук. Як бачимо, в цій трьохфазовій системі щільне місце займає магістерська підготовка.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Питаннями про управління, менеджмент, внутрішкільне управління, педагогічний менеджмент займалися такі науковці, як Н.Волкова, В.Сухомлинський, Н.Мойсеюк, М.Фіцула та інші. Соціально-педагогічні проблеми управління навчальними закладами, питання удосконалення підготовки керівних кадрів в галузі освіти розглядали М.Дарманський, В.Берека, Б.Жебровський, В.Шаркунова та інші.

*Формулювання цілей статті...* Завданням даної статті є визначення ролі дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу в практичній діяльності майбутнього керівника навчального закладу, який здобуває освіту зі спеціальності 8.000009 „Управління навчальним закладом”.

*Виклад основного матеріалу...* Відповідно до педагогічного словника за редакцією М.Д.Ярмаченка слово „магістр” походить з латинської мови і означає „начальник, голова, учитель”. В стародавньому Римі магістрами називали посадових осіб, а пізніше в Європі – глав певних світських і церковних установ. У деяких країнах магістерський рівень підготовки вважався ученим ступенем, що знаходився між бакалавром і доктором наук і присуджувався особам, які закінчили університет або прирівняний до нього навчальний заклад, пройшли додаткові курси навчання, склали спеціальні екзамени і захистили магістерську дисертацію. В дореволюційній Росії ступінь магістра вважався нижчим науковим ступенем [1, 298].

Виходячи із зазначеного вище, „магістр” – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який оволодів поглибленими фундаментальними психолого-педагогічними і фаховими знаннями, що носять інноваційний характер, набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних педагогічних і науково-дослідних завдань в галузі освіти.

Навчання в магістратурі є фактично підготовкою не тільки до викладацької, а й до наукової діяльності педагогічного працівника, завданням якої є поглиблення фундаментальних знань з обраної спеціальності чи наукового напрямку.

На сьогоднішній день в системі вищої освіти в одних країнах диплом магістра свідчить про повну вищу освіту, а в інших – про післядипломну освіту або науковий ступінь. У структурі сучасної вищої освіти України „магістр” є найвищим освітньо-кваліфікаційним рівнем, який визнано не науковим, а академічним. Тобто, після закінчення навчання в магістратурі випускник вважається не науковцем, а фахівцем з наявністю вмінь та навичок, які притаманні працівникові на початковому етапі наукової діяльності.

Після здобуття повної вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем „спеціаліст”, магістерська підготовка може здійснюватись з усіх педагогічних спеціальностей. Тому магістерська підготовка слухачів може здійснюватись на підставі диплома спеціаліста, який навчався на факультеті початкового навчання, дошкільного виховання, музично-педагогічному факультеті та ін. Але, крім зазначеного вище, магістерська підготовка може здійснюватись за спеціальностями „Управління навчальним закладом” та „Менеджмент освіти”.

Якщо ми ведемо мову про магістратуру з педагогічно-управлінськими спеціальностями, то слід зазначити, що їх слухачами можуть бути особи за наявності базової повної вищої педагогічної освіти за будь-якою спеціальністю педагогічного профілю.

Отже, магістр, який навчався за спеціальністю „Управління навчальним закладом” – це фахівець, що володіє знаннями та вміннями психолого-педагогічного, а також управлінського характеру, які допоможуть йому у розв'язанні проблем правової, фінансово-економічної, господарської, інформаційної, маркетингової спрямованості, будуть в нагоді під час розв'язання

міжособистісних конфліктних відносин в колективі педагогічних працівників і допоможуть створити атмосферу миру, злагоди, довіри, відповідальності, взаєморозуміння та доброзичливості.

Відповідно до плану навчального процесу за IV освітньо-кваліфікаційним рівнем 8.000009 „Магістр” спеціальності „Управління навчальним закладом” ми виділяємо нормативні навчальні дисципліни, вибіркові навчальні дисципліни та педагогічну практику.

Перший вид навчальної роботи слухачів є обов'язковим і всі предмети, які відносяться до нього, вивчаються під час лекційних занять і закріплюються під час семінарських і практичних.

Нормативні навчальні дисципліни утворюють два цикли. Перший – це цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, другий – цикл дисциплін професійної та практичної підготовки.

Ми будемо вести мову про перший цикл, до якого відносяться предмети історичного, нормативно-правового, господарського, фінансово-економічного, філософського та правового спрямування.

Перед тим, як перейти до визначення ролі кожного предмета в професійній підготовці майбутніх керівних осіб навчальних закладів, з'ясуємо, чому саме вони віднесені до вказаного вище циклу.

Слово „гуманітарний” походить від латинського *humanitas* і означає „людська природа”, „освіченість”. Тобто, до гуманітарних наук ми відносимо суспільні науки, що мають відношення до людства, суспільного буття і свідомості.

Соціально-економічні дисципліни тісно пов'язані з гуманітарними, оскільки розглядають питання стосовно закономірностей та рушійних сил функціонування та розвитку суспільства не тільки як однієї цілісної системи, а окремих підсистем та інститутів. Тобто, під час вивчення предметів даного циклу здійснюється процес засвоєння людиною відповідної системи знань, норм і цінностей, які в подальшому зможуть допомогти їй функціонувати як повноправному члену суспільства.

Виходячи із зазначеного вище, керівні особи навчальних закладів мають володіти знаннями не тільки педагогічної спрямованості, а й знаннями, які дозволять їм створити таку атмосферу між працівниками та керівництвом, між керівництвом навчального закладу та органами місцевого самоврядування, органами державної влади, завдяки якій буде успішно функціонувати дошкільний чи загальноосвітній заклад. Крім того, керівні особи навчальних закладів мають добре орієнтуватися в потоці нормативно-правової, фінансово-економічної, маркетингової інформації, а також інформації, що стосується охорони праці педагогічних працівників.

Директор, завуч – це педагогічний чи науково-педагогічний працівник, який має володіти знаннями історичного, філософського характеру. Це працівник, який має добре орієнтуватися в питаннях Болонської системи, адже основні її ідеї вже реалізуються в діяльності освітніх навчальних закладів України.

Виходячи з такої необхідності, під час здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” за спеціальністю „Управління навчальним закладом” в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії слухачі вивчають 12 предметів зазначеного циклу з терміном загального навчання – 2 роки. План навчального процесу з цих предметів ми зобразимо схематично. (Див. рис. 1).

На рис.1 ми бачимо приналежність кожної дисципліни до відповідного циклу. Але, зважаючи на зміст і практичну наповненість предмета, ми можемо віднести одну дисципліну до двох циклів. Наприклад, основи господарської діяльності можна розглядати як з позиції соціального, так і економічного сприйняття.

Кожен з предметів відіграє важливу роль в організації навчальної діяльності слухачів магістратури. Перейдемо до загальної характеристики кожного з них та визначенні ролі в педагогічній діяльності керівника навчального закладу.



Рис. 1. Навчальні предмети підготовки магістрів в контексті циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін

Предмет „Право інтелектуальної власності” введений Міністерством освіти і науки України як обов’язковий для вивчення. Він викладається в першому семестрі з екзаменаційною формою контролю. Питання захисту результатів інтелектуальної діяльності є надзвичайно складним і недоопрацьованим. „Інтелект” – з латинської мови означає „пізнання”, „розум”, „розуміння”, тобто це здатність людини до інтелектуальної, розумової діяльності. Праця педагогічних працівників безпосередньо пов’язана з цими процесами, позаяк поєднує в собі інтелектуальні і творчі компоненти. Педагог виступає суб’єктом, який здатний генерувати нову інформацію, якої фактично раніше не було. Робота вчителя, викладача, керівника безпосередньо пов’язана із написанням статей, дисертаційних досліджень, підручників, посібників і т. д. Тому логічним є вивчення слухачами магістратури основних нормативно-правових актів з питань інтелектуальної власності, охоронних документів. Також метою курсу є ознайомлення їх з авторськими правами та шляхами їх реалізації: особистими немайновими та майновими правами авторів, основними вимогами до написання наукових статей, порядком розпорядження авторськими правами, вимогами до укладення авторських договорів, формами захисту авторських прав та видами відповідальності за незаконне використання творів інших осіб. З розвитком сучасних інформаційних технологій і появою комп’ютерного авторського права виникає необхідність ознайомлення слухачів магістратури з питаннями, пов’язаними із глобальною інформаційною мережею Internet: право, доступ, захист сайтів, іменне право, плагіат, відповідальність користувачів та інформаційних провайдерів. Як бачимо, проблеми права інтелектуальної власності є актуальними сьогодні, і тому їх засвоєння є необхідним для слухачів магістратури.

Також обов’язковим для вивчення є предмет „Вища освіта і Болонський процес”. З метою входження України в Європейський простір, в системі освіти відбуваються чималі зміни, пов’язані як з переструктуруванням загальної системи освіти, так і внесенням змін до організації діяльності педагогічних кадрів, а також навчального процесу. Тому керівник навчального закладу має орієнтуватися в питаннях Євроінтеграції України, проблемах адаптації Європейської системи перерахування кредитів (ECTS) у вищу освіту України, формування зони Європейської вищої освіти, особливостях документів Болонського процесу. Необхідність вивчення даної дисципліни пов’язана також із необхідністю забезпечення теоретичних, практичних, психолого-педагогічних і науково-методичних засад навчального процесу і приведення підготовки молоді у відповідність з

сучасними вимогами науки. Широкого значення набуває міжнародна співпраця навчального закладу з закладами-партнерами, міжнародними освітніми та науковими установами, що також говорить про необхідність вивчення слухачами магістратури за спеціальністю „Управління навчальним закладом” даної дисципліни. Крім того, керівник має вміти організувати участь педагогічних кадрів в міжнародних наукових конференціях, симпозіумах, семінарах, освітніх і наукових програмах, міжнародних конкурсах на здобуття грантів, організувати участь у програмах обміну учнями і педагогічними працівниками.

Надзвичайно актуальним сьогодні є вивчення слухачами магістратури дисципліни „Нормативно-правове забезпечення управлінської діяльності в навчальному закладі”. В Україні з початку 90-х років ХХ століття інтенсивно здійснюється процес формування національної системи права. Не є винятком в цьому плані важлива галузь соціального комплексу держави – галузь освіти. Одним із перших освітянських законів, які були прийняті Верховною Радою України в перші роки після проголошення державної незалежності, був Закон України „Про освіту” в редакції 1991 року. Це були роки перших уявлень про швидке здійснення позитивних перетворень та трансформаційних процесів в галузі культури, освіти, виробництва. Перша редакція закону увібрала в себе багато позитивних новацій. Закон України „Про освіту” є базовим в системі освітянського законодавства і слугує основою для прийняття низки законодавчих і підзаконних актів, що регламентують діяльність окремих її напрямів: Закону України „Про дошкільну освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про позашкільну освіту”, „Про вищу освіту”. Керівник навчального закладу має не тільки знати зміст законодавчої бази функціонування освітянської сфери, а й добре орієнтуватися в ній.

Керівник навчального закладу також має вміти відстежувати зміни, внесені до законів та підзаконних нормативно-правових актів, адже один невеликий за об’ємом новий запис може призвести до багатьох перетворень.

Наведемо один приклад. У старій редакції Закону України „Про освіту” (1991 рік) і в новій (1996 рік) зафіксована норма про те, що школи I ступеня створюються у сільській місцевості незалежно від наявної кількості учнів. Ця норма є сприятливою для збереження мережі шкіл в малих селах. Але, на жаль, в Законі України „Про загальну середню освіту”, прийнятому в 1996 році, у статті 14 записано, що у загальноосвітніх навчальних закладах, розташованих у селах, селищах, кількість учнів у класах визначається демографічною ситуацією, але повинна становити не менше 5 осіб. При меншій кількості учнів у класі заняття проводяться за індивідуальною формою навчання.

Досить спірним є питання про фінансово-економічну доцільність організації такого індивідуального навчання чи підвозу учнів до школи в інше село на противагу організованому навчанню в класі чи хоча б в класі-комплекті.

Слід мати на увазі й той факт, що школа в сільській місцевості відіграла не тільки освітньо-виховну функцію, а й селоформує. Зникнення з карти України одного за другим малих сіл не принесе блага ні землі, ні сусільству.

Цей яскравий, на нашу думку, приклад ще раз доводить необхідність вивчення слухачами магістратури – майбутніми керівниками, основних документів освітянської сфери.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Таким чином, зважаючи на необхідність в нових соціально-економічних умовах розвитку освіти, трансформації освітнього простору України в Європейський, особливої уваги набуває зміст і наповнюваність навчальних дисциплін підготовки магістрів. Слухачі магістратури – майбутні керівники навчальних закладів мають орієнтуватися не тільки в потоці педагогічної і психологічної інформації, а й бути обізнаними в напрямках дисциплін гуманітарного і соціально-економічного змісту. Для досягнення позитивних результатів цієї підготовки необхідно звернути увагу на змістове наповнення відповідних предметів, від якості засвоєння яких залежить не тільки професійна діяльність керівника навчального закладу, а й всього колективу найманих працівників і закладу в цілому.

З огляду на те, що об’єм статті не дозволяє більш детально описати роль предметів гуманітарного та соціально-економічного циклу в професійній діяльності керівника навчального закладу, плануємо продовжити цю роботу в наступних публікаціях.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Закон України „Про освіту”, прийнятий Верховною Радою України 23 березня 1996 р. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е видання, доповнене і перероблене. – К., 2007. – 656с.
3. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

4. План навчального процесу слухачів магістратури за спеціальністю 8.000009 „Управління навчальним закладом” Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2001. – 528с.

**Анотація**

**И.М.Дарманская, А.В.Диденко**

**Роль дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла в педагогической деятельности руководителя учебного заведения**

*В статье определены дисциплины, которые относятся к гуманитарному и социально-экономическому циклу подготовки магистров по специальности 8.000009 „Управление учебным заведением”. Показана их роль в профессиональной деятельности будущих руководителей учебных заведений.*

**Ключевые слова:** магистр, подготовка, руководитель учебного заведения, учебный план, дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла.

**Summary**

**I.M.Darmans'ka, O.V.Didenko**

**The Role of the Disciplines of the Humanitarian and Socio-Economical Cycle in the Professional Training of the Future Managers of an Educational Institution**

*The disciplines which are related to the humanitarian and socio-economical cycle of the masters' preparation on specialty 8.000009 „Management of the Educational Institution” are determined in the article. Their role in the professional activity of the future managers of an educational institution is shown.*

**Key words:** master, preparation, manager of an educational institution, curriculum, disciplines of the humanitarian and socio-economical cycle.

Дата надходження статті

„28” вересня 2007 р.

УДК 37. 041 (045)

**Г.І.ДУДЧАК,**  
аспірант  
(м. Хмельницький)

**ПРОБЛЕМА САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

*В статті визначено та розкрито основні напрями і періоди, в межах яких досліджується історичний аспект проблеми самоосвітньої діяльності.*

**Ключові слова:** самоосвітня діяльність, гуманістичний напрям, дидактико-методичний напрям, психолого-дидактичний напрям.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Проблема організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів набуває актуальності за нових соціокультурних умов. Утворення незалежної української держави зумовило необхідність реформування системи освіти. Основні шляхи оновлення освіти у новому тисячолітті визначені положеннями Закону України „Про освіту”, Концепції педагогічної освіти, цільової комплексної програми „Вчитель” і передбачають відтворення інтелектуального потенціалу народу; забезпечення можливості для саморозвитку людини; підготовку молоді до інтеграції в суспільство; професійну адаптацію фахівця в умовах трансформації суспільного устрою та формування його професійної мобільності та конкурентоспроможності.

У всіх ланках освіти, і особливо у вищій педагогічній школі, необхідно здійснювати рішучі кроки, спрямовані на залучення кожної особистості до самостійної діяльності з оволодіння знаннями. Це – головне питання з погляду перспективи розвитку українського суспільства. „В Україні, – наголошується в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, – повинні забезпечуватися прискорений, випереджувальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості”, крім цього, цей державний документ орієнтує вчителів на „формування навичок самоосвіти особистості” [7]. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) орієнтує вчителів на збагачення „можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації” [3]. Успішне виконання цих завдань передбачає здобуття вчителем освіти протягом усього життя на основі саморозвитку, самовдосконалення.



Для того, щоб ефективно здійснювати організацію самоосвітньої діяльності майбутніх учителів, виховувати в них бажання постійно рухатись вперед, безперервно оновлювати свої знання, самовдосконалюватись, необхідно враховувати досягнення видатних філософів, педагогів, науковців від найдавніших часів до сьогодення.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема самоосвіти майбутніх учителів розкривається в багатьох дослідженнях науковців. Зокрема, психологічні основи самоосвіти (мотиви, готовність) досліджені О.Аретом, В.Башкіровим, Н.Івановим, Л.Рувінським, Г.Сухобською, А.Усовою, Н.Хміль, В.Шпак; організація самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів як дидактична проблема обґрунтована в працях Т.Гусак, В.Козакова, В.Ляпунова, Л.Онучак, А.Петрової, П.Підкасистого, А.Радченка, Л.Ригалова, О.Тимченка, І.Шимко та ін.; методи самоосвітньої діяльності розглядаються в працях А.М.Алексюка, Ю.Бабанського, О.Дубасенюк, А.Іванченка, Н.Мойсеюк, Н.Сидорчук; обґрунтуванню загальнодидактичних основ самоосвіти присвячені праці С.Архангельського, В.Загвязинського, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Г.Щукіної; сутність, структура та зміст самоосвіти розкриті в працях А.Громцевої, О.Кочетової, П.Пшебильського, Є.Тонконової, Я.Турбовського та ін.; форми організації самоосвіти у сучасній педагогічній практиці висвітлені в працях О.Демченко, Л.Глушко, М.Мізюк, Є.Нейко та ін.; особливості підготовки майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності досліджені в працях О.Бугрій, О.Кривильової та ін.; спроба розробити систему організації та керівництва самоосвітньою діяльністю майбутніх учителів здійснена в працях Е.Богданова, А.Замятіна, А.Кочетова та ін.

Проте аналіз науково-педагогічних джерел дає нам підстави стверджувати, що недостатньо досліджене питання самоосвітньої діяльності майбутніх учителів в історико-педагогічному контексті.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – визначення та обґрунтування основних напрямів та періодів, в межах яких досліджується історико-педагогічний аспект проблеми самоосвітньої діяльності.

*Виклад основного матеріалу...* Вивчення історії проблеми самоосвітньої діяльності свідчить, що на початку життєвого шляху кожного з великих і мудрих корифеїв було усвідомлення мотивів, за ним – вироблення програми свого розвитку, суворе дотримання її, жорсткий самоконтроль, тренування волі і характеру. Тільки так, вважали вони, можна зробити певні кроки до успіху в житті.

Проблема самоосвіти вчителя є багатогранною. Її значущість у навчанні знайшла своє відображення у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А.Дістервег, Я.-А.Коменський, Й.Г.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський), зарубіжній науці (І.Г.Герде, В.Оконь, Г.Шарельман та ін.), так і у вітчизняній думці (В.К.Буряк, П.І.Підкасистий, Д.І.Писарев та ін.).

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці Н.Г.Сидорчук, в яких вона виділяє три напрями самоосвітньої діяльності: гуманістичний, дидактико-методичний, психолого-дидактичний. В межах цих напрямів ми дослідимо історико-педагогічний аспект проблеми самоосвітньої діяльності.

Засновниками першого напрямку – *гуманістичного* – на думку вченої, прийнято вважати давньогрецьких вчених (Архіда, Сократа, Платона, Аристотеля, Аристоксена), які виходили з того, що розвиток мислення людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, а розвиток її здібностей – шляхом самопізнання [8].

Зокрема Сократ у відомому висловлюванні „Пізнай самого себе” закликав до самопізнання, з якого власне, і розпочинається самовдосконалення особистості. Сократ говорив про себе: я знаю, що нічого не знаю, а інші і цього не знають. Подібна самокритика є початком самовдосконалення. Без такого уявлення про себе, без усвідомлення своїх недоліків, перш за все браку знань про навколишній світ і про себе, людина перетворюється на самозадоволеного обивателя. Постійне прагнення Сократа до пізнання зробило його одним із великих „учителів людства”.

„Сократ, – писав Гегель, – силою свого мистецтва і самосвідомої волі розвинув самого себе у визначений характер, заради визначеної життєвої справи, набувши необхідних для цього якостей” [2].

Взагалі, в давні часи усвідомлювалось, що старше покоління не може повністю навчати всього, чого потребує від молодшої людини життя, багато залежить від самої особистості, від її ініціативності, самостійності, визначення і розуміння своїх можливостей, а також бажання вдосконалювати свої знання, уміння і навички.

Вивчення педагогічної літератури показало, що ідеї самостійної пізнавальної діяльності як засобу розвитку людини були поширені в працях Ф.Рабле, М.Монтеня, Т.Мора, Т.Кампанелли, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Ф.А.Дістервега, Г.С.Сковороди та ін.

Зокрема, англійський мислитель-гуманіст Т.Мор (1478-1535) вперше поставив проблему освіти дорослих засобами бібліотек, музеїв, організацією самоосвіти громадян і прилучення їх до науки [5].

М.Монтень (1553-1592) вважав, що освіта повинна розвивати розум учнів, самостійність їх думок, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів, а також бажання і потребу самостійно здобувати знання [5].

Відомий французький просвітитель Ж.-Ж.Руссо (1712-1778) систематичної освіти не здобував, а в основному займався самоосвітою. І саме тому вважав, що навчання та виховання, яке здійснюється у школі, має сприяти розвитку самодіяльності та ініціативи учнів, спонукати їх до самоосвітньої діяльності [5, 67].

Заслужують на увагу думки з цього питання видатного українського філософа, письменника та просвітителя-гуманіста Г.С.Сковороди (1722-1794). Він радив використовувати багато прийомів роботи з книгою і важливим із них є самостійне здобування знань учнями. Зокрема, у листі до М.Ковалинського він наводив слова римського письменника Плінія-старшого: „Загублений той час, який ти не використав на навчання” [5, 166]. А в іншому листі йому ж додав: „Немає години, не придатної для занять корисними науками. І тому, хто помірно, але постійно вивчає предмети, які корисні як в цьому, так і в майбутньому житті, тому навчання – не праця, а втіха. Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестає вчитися, хоча й зовні він здається бездіяльним” [2, 56].

Г.С.Сковорода був упевнений, що для того, щоб пізнати навколишній світ, „злетіти до сонця”, дійти до істини, кожна людина, а особливо вчитель, має опанувати широке коло знань. Високо цінував вчений роботу педагога, був до нього вимогливим, наголошуючи, що сила педагога в його шляхетності, в любові до дітей та до своєї справи, в його знаннях, які він здобуває протягом життя [2].

Відомий німецький педагог Ф.А.Дістервег (1790-1866) самостійну пізнавальну діяльність вважав важливою рисою особистості, під якою розумів активність та ініціативу [5, 73]. Звертаючись до вчителів у праці „Посібник для німецьких вчителів”, вчений писав, що метою всього їхнього життя має бути прагнення „ніколи не залишати найшляхетнішу та найвеличнішу справу самоосвіти”, бо „лише доти ти здатен дійсно виховувати та навчати інших, поки сам продовжуєш працювати над власним вихованням та освітою” [4, 203].

Ф.А.Дістервег дає вчителям ряд цінних порад щодо самоосвітньої діяльності: читати праці, які безпосередньо пов'язані з навчальними предметами; вивчати історію, літературу; стежити за новими розробками в педагогіці, психології та методиці.

Другий напрям самоосвітньої діяльності, на думку Н.Г.Сидорчук, започаткований у працях Я.-А.Коменського (1572-1670). Ним розроблені організаційно-практичні аспекти залучення особистості до самопізнання. Предметом теоретичного обґрунтування визначених положень виступає процес викладання (діяльність учителя) без достатньо глибокого дослідження того, хто навчається. Вчителя він порівнював із пастухом, садівником, архітектором, скульптором, який постійно мусить вдосконалювати свої вміння, знання, щоб були „щасливі школи, які мають таких вчителів”. Вчений наголошував, що педагог повинен захоплюватися своєю професією, ставити до себе великі вимоги, розвивати почуття обов'язку, власної відповідальності, тобто прагнути до самоствердження, „розумового самовдосконалення”. „Хто навчає інших, – розмірковував Я.-А.Коменський у „Великій дидактиці”, – той навчає і себе, і не тільки тому, що завдяки повторенню він закріплює знання, але і тому, що знаходить можливість глибше вникнути у справу” [6, 121].

Я.-А.Коменський закликав педагогів до пошуку і відкриття такого способу, при якому педагоги менше б учили, а учні більше б училися [5]. Цей напрям, що отримав у літературі назву *дидактико-методичного*, розвивається впродовж багатьох століть та продовжує досліджуватись сучасною дидактикою.

Характерною особливістю третього напрямку – *психолого-дидактичного*, на думку Н.Г.Сидорчук є самостійна діяльність особистості як предмет дослідження поряд з вивченням педагогічних засобів та методів, за допомогою яких вона здійснюється. Цей напрям започаткований у працях К.Д.Ушинського (1824-1870). Його психолого-дидактичні ідеї близькі до положень сучасної дидактики щодо питань природи самостійної діяльності. Великого значення К.Д.Ушинський надавав розвитку в дітей уміння самостійно працювати, радив включати до уроку самостійні роботи з усіх предметів [5].

Вважаючи основою всякої чіткості в навчанні прагнення дитини до самостійної діяльності, К.Д.Ушинський жорстко засуджував схоластичну систему навчання, побудовану на принципі порушення в дітей всякої самостійності, творчості та ініціативи.

Він вів рішучу боротьбу проти схоластично-догматичної постановки повторень і вправ, проти зубріння і муштри, що спрямовані на вихолощування в дітей усякої самостійної думки, що заглушують у них здібності, ініціативу і творчу самостійність [9, 331].

К.Д.Ушинський сам займався самовдосконаленням і розробив для себе спеціальні правила, які виступали в ролі програми його саморозвитку:

1. Спокій цілковитий, у крайньому разі – зовнішній.
2. Прямота у словах і вчинках.
3. Обдуманість дій.
4. Рішучість.
5. Не говори про себе без потреби жодного слова.
6. Не гаяти часу несвідомо; робити те, що треба, а не те, що трапиться.
7. Витратити тільки на необхідне або приємне, а не за пристрастями витратити.
8. Кожен вечір добросовісно давати собі звіти у вчинках.
9. Ніколи не хвастати тим що було, ні тим, що є, ні тим, що буде [5].

Особливої уваги К.Д.Ушинський надавав особистості вчителя і процесу підготовки вчителів. Він вважав необхідним виховання у майбутніх учителів потягу до знань, до самоосвіти. Він запроваджує після завершення навчання в семінарії річне стажування, яке випускники проходили під керівництвом наставників семінарії, брали у них консультації, звертались за порадами, за необхідною літературою, методичними посібниками [5, 199].

Ще одним представником цього напрямку можемо вважати відомого педагога-класика – В.О.Сухомлинського (1918-1970). Особливого значення він надавав проблемі самоосвіти вчителя.

У своїх творах та дисертаційному дослідженні на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук „Директор школи – керівник навчально-виховної роботи” (1954) він розглядав питання організації самоосвітньої діяльності вчителів. У подальшому його ідеї були висвітлені в працях: „Організація та виховання педагогічного колективу середньої школи” (1959), „Сто порад учителям” (1967), „Листи до сина” (1967), „Методика виховання шкільного колективу” (1968).

Ефективним шляхом здійснення самоосвітньої діяльності вчителя В.О.Сухомлинський вважав її чітку організацію, яка являє собою єдину систему дій директора школи, його заступника та вчителів; виявлення та задіяння психолого-педагогічних факторів, які б викликали у педагога бажання творчо й результативно працювати, постійно прагнути до професійного і духовного зростання. В.О.Сухомлинський теоретично обґрунтував та експериментально перевірів у роботі керованої ним школи основні етапи організації самоосвітньої діяльності вчителів: установчий, практичний, підсумковий [1].

Установчий етап передбачав розуміння та усвідомлення вчителем необхідності самоосвітньої діяльності, визначення її теми, змісту та мети, складання плану роботи, визначення науково-методичних джерел для опрацювання.

В.О.Сухомлинський враховував те, що не може існувати однакового загального плану самоосвіти, який був би придатний для педагогів. Кожен учитель у процесі планування самоосвітньої діяльності має враховувати свої можливості та потреби щодо оволодіння та вдосконалення власних педагогічних знань, умінь і навичок.

Плануючи самоосвіту, В.О.Сухомлинський радив колегам орієнтуватись на педагогічну діяльність як на процес постійного особистісного зростання та професійного самовдосконалення [1].

На другому, практичному, етапі організації самоосвітньої діяльності вчителя передбачалося вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з обраної проблеми.

Заключний етап організації самоосвітньої діяльності вчителів передбачав підведення підсумків, узагальнення спостережень, оформлення результатів самоосвітньої роботи та визначення подальших перспектив [1].

Отже, ми з'ясували, що питання самоосвітньої діяльності розглядалось впродовж значного проміжку часу в межах трьох основних напрямів (табл. 1)

*Таблиця 1*

***Напрями, в межах яких досліджувалося питання самоосвітньої діяльності***

<b>Напрями</b>	Теоретичне обґрунтування проблеми і практичні досягнення	<b>Дослідники</b>
Гуманістичний	1. Розвиток мислення людини здійснюється якісно лише в процесі самостійного вдосконалення особистості, а розвиток її здібностей шляхом самопізнання. 2. Самостійна пізнавальна діяльність людини є засобом її розвитку.	Архід, Сократ, Платон, Аристотель, Аристоксен, Ф.Рабе, М.Монтень, Т.Мор,

	3. Освіта повинна розвивати розум учнів, самостійність їх думок, бажання і потребу самостійно здобувати знання. 4. Навчання та виховання, яке здійснюється у школі, має спонукати учнів до самоосвітньої діяльності. 5. Самостійна пізнавальна діяльність – важлива риса особистості. “Розум наповнити нічим не можна. Він повинен самодіяльно все охопити, засвоїти і переробити”	Т.Кампанелла, Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Ф.А.Дістервег, Г.С.Сковорода, Н.І.Новикова.
Дидактично-методичний	1. Розроблені організаційно-практичні аспекти залучення особистості до самопізнання. 2. Пошук і відкриття такого способу, при якому педагоги менше б учили, а учні більше б училися.	Я.-А. Коменський
Психолого-дидактичний	1. Необхідним є виховання у майбутніх учителів потягу до знань, до самоосвіти. 2. Ефективний шлях здійснення самоосвітньої діяльності вчителя – її чітка організація.	К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський

Для розв’язання проблеми підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності великого значення набуває теоретичний аналіз і творче використання історії становлення та розвитку професійної самоосвітньої діяльності вчителя в системі вищої педагогічної освіти в Україні. На основі вивчення праць Н.Г.Сидорчук можна виділити 5 періодів становлення самоосвітньої діяльності вчителя в системі вищої педагогічної освіти (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Періоди розвитку теорії самоосвітньої діяльності вчителя в системі вищої педагогічної освіти**

<b>Періоди</b>	<b>Характеристика періодів</b>
1802-1917 рр.	Зародження професійної педагогічної освіти та самоосвіти як суспільного явища, який охоплює аграрний (до 1861 р.) та індустріальний етапи розвитку суспільства.
1917-1928 рр.	Становлення самоосвітньої професійної діяльності.
1929-1960 рр.	Розвиток окремих компонентів професійної самоосвітньої діяльності вчителя.
1961-1985 рр.	Зародження новаторських елементів у професійній самоосвітній діяльності.
1986-2000 рр.	Стабілізація професійної самоосвітньої діяльності.

*Висновки...* Таким чином, вивчення та аналіз джерел з проблеми самоосвітньої діяльності показав, що вона розглядається в межах трьох напрямів: гуманістичного, дидактико-методичного та психолого-дидактичного. Ця проблема знайшла своє відображення у класичній педагогічній спадщині, зарубіжній науці та у вітчизняній науковій думці.

На основі проведеного історико-педагогічного аналізу ми з’ясували, що на всіх етапах проблема організації професійної самоосвітньої діяльності визначалася і розв’язувалася відповідно до конкретної історичної та соціокультурної ситуації у державі і пройшла шлях від зародження самоосвіти як суто соціального явища (1802-1917) до створення системи спеціальної підготовки вчителів до професійної самоосвітньої діяльності (1917-2000 рр.). Такий висновок дає можливість констатувати, що рівень економічних стосунків в Україні та проголошення правової держави вимагають реформування форм та методів самоосвітньої діяльності вчителя в нових соціально-економічних умовах, спрямування на відродження нації через відтворення інтелектуального потенціалу народу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Гергуль С. Організація самоосвітньої діяльності вчителів Павлишської середньої школи (на матеріалі педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського) // Рідна школа. – 2005 р. – №6. – С. 44-47.
2. Гергуль С. Проблема самоосвіти вчителя в історії педагогічної думки // Рідна школа. – 2003 р. – №7–С. 56-58.
3. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ ст.): затверджена Постановою Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. №896. – К.: Райдуга, 1994. – С. 61.
4. Дістервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз., 1956. – 600 с.
5. Історія педагогіки / За ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О.А.Дубасенюк. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. – 336 с.

6. Коменський Я.-А., Дж.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №29. – С.4-6.
8. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – 1996. – Вип.6. – С.148-174.
9. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Т. 2. Пер. з рос. – К.: Рад. школа, 1983. – 488 с.

**Аннотация**

**Г.И.Дудчак**

**Проблема самообразовательной деятельности будущих учителей в историко-педагогическом контексте**

*В статье определены и раскрыты основные направления и периоды, в границах которых исследуется исторический аспект проблемы самообразовательной деятельности.*

**Ключевые слова:** самообразовательная деятельность, гуманистическое направление, дидактико-методическое направление, психолого-дидактическое направление.

**Summary**

**G.I.Dydchak**

**The problem of future teachers' self-education in a historical-pedagogical context**

*The article deals with historical aspect of the problem of self-education. Its main trends and periods are revealed.*

**Key words:** self-education activity, humanistic trend, didactic-methodological trend, psycho-didactic trend.

Дата надходження статті

„21” листопада 2007 р.

УДК 371.132:378

**Н.А.ДУСЬ,**  
викладач  
(м.Бар)

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*В статті розглядається культура педагогічного спілкування вчителя як складова його фахової компетентності в цілому, та як вияв його компетентності зокрема в педагогічному спілкуванні. Компетенція педагогічного спілкування визначається як синтез компетенцій перцепції, інтеракції та комунікації; визначено критерії рівнів сформованості культури педагогічного спілкування.*

**Ключові слова:** культура педагогічного спілкування, педагогічна підготовка, міжособистісна взаємодія, комунікативна компетентність.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Основним завданням сучасного педагогічного вузу є професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Але сфера формування особистості – це, насамперед, активна міжособистісна взаємодія, комунікація, оскільки саме через педагогічне спілкування здійснюється персоналізація вчителя в своїх учнях, прищеплення їм загальнолюдських та національних цінностей, набуття ними соціального досвіду, формування їх як особистостей. Тому необхідно забезпечити підготовку таких висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно володіли високим рівнем культури професійного спілкування.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Історико-генетичний аналіз проблеми формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів засвідчив високий інтерес до неї. Загальні культурологічні дослідження професійної підготовки учителя здійснювали Т.Іванова, О.Пехота, Р.Гуревич, Г.Тарасенко, Р.Хмелюк тощо.

Вивченню психолого-педагогічних основ культури педагогічного спілкування, його загальної структури та функцій, стилів та їх мотиваційно-ціннісних детермінантів, впливу на референтність педагога, конфліктність у педагогічному спілкуванні, активних методів соціально-психологічної підготовки вчителів до педагогічного спілкування, формування та корекції комунікативних умінь присвячені роботи О.Леонтєва, Є.Суботського, О.Бодальова, Я.Коломінського, С.Шейна, В.Кан-Калика, Г.Ковальова, В.Грехньова, Г.Риданової, М.Рибакової, А.Маркової, І.Зімньої, А.Коломієць,

І.Зязюна, І.Синиці, І.Чернокозова, С.Братченка, Л.Петровської, Є.Маслової, Г.Ковальова, Т.Яценко, О.Мудрика, А.Анцупова, М.Сметанського, В.Галузяка, В.Каплінського тощо.

Але забезпечити в повній мірі наявність таких професійних рис та умінь в реальному навчально-виховному процесі педагогічного вузу є не завжди можливим, оскільки, як констатує науковий світ країни, сьогодні недооцінюється психолого-педагогічна теоретична і, особливо, практична підготовка майбутніх учителів. Як свідчать наші спостереження, дана проблема проявляється у рівні їх готовності до педагогічної взаємодії та спілкування: випускники педагогічних вузів не володіють в повній мірі технологією організації педагогічного спілкування та взаємодії на високому морально культурному рівні, високим рівнем розвитку комунікативних умінь та навичок організації педагогічного спілкування на основі ідей гуманізму, досягнення повного взаєморозуміння та позитивного психологічного клімату в учнівському та педагогічному колективах через високий рівень сформованості культури педагогічного спілкування.

*Формулювання цілей статті...* Відтак, особливо актуальним постає питання розробки методики формування та розвитку культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя в рамках його підготовки у вузі, забезпечення здатності до подальшого самовдосконалення у цьому напрямку професійного становлення. Тому у даній статті ми поставили за мету охарактеризувати спроектовану в контексті власних наукових досліджень модель формування культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів початкових класів.

*Виклад основного матеріалу...* За визнанням багатьох педагогів вищої школи, в сучасних умовах особливої актуальності набуває компетентнісний підхід до підготовки спеціалістів всіх галузей суспільного життя, який „відає пріоритет не досягненню високого ступеня поінформованості людини в процесі навчання, а формуванню в неї вміння розв'язувати складні проблеми, орієнтуватися у навколишньому соціальному середовищі та приймати самостійні рішення у конкретних життєвих ситуаціях” [3, 195-198], бо „в умовах сучасності саме професійна компетентність працівників перетворюється на вирішальний фактор суспільного розвитку” [5, 43]. Тому ми вважаємо цілком виправданим розгляд проблеми формування культури педагогічного спілкування через призму компетентнісної парадигми організації освіти [2, 135-140].

Ми вважаємо, що компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців, зокрема, комунікативної, не повинен суперечити загальноприйнятому традиційному підходу та системі такої роботи – він має розширити можливості такої підготовки, підвищити її ефективність, об'єднавши їх раціональні зерна. Виходячи з цього, ми пропонуємо власну модель культури педагогічного спілкування сучасного вчителя, яка є спробою об'єднання переваг традиційного та інноваційного підходів (рис.1).

Наша позиція ґрунтується на тому, що слід розрізняти поняття «компетенція» та „компетентність”. Компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь; це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них [4, 16], а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [4, 17]; компетенція – це рівень розвитку особистості, пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти, а компетентність – це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності [1]. Якщо говорити про педагогічне спілкування як вид діяльності вчителя та культуру такої діяльності, то, на нашу думку, слід пам'ятати, що є різниця і між поняттями „компетенція в педагогічному спілкуванні” та „компетентність в педагогічному спілкуванні”. *Компетенцію в педагогічному спілкуванні* ми розглядаємо як наявність у педагога знань технології педагогічного спілкування (сутті, особливостей, функцій, структури), обізнаність у цій технології; усвідомлення необхідних для його здійснення комунікативних умінь та навичок. Закладається вона системою відповідних навчальних дисциплін. А *компетентність в педагогічному спілкуванні*, відповідно, є свідченням готовності до здійснення педагогічного спілкування на високому професійному рівні, що, звісно, базується на основі компетенції особистості в педагогічному спілкуванні. Формується вона, окрім системи відповідних навчальних дисциплін, і власним особистісним досвідом здійснення такого виду педагогічної діяльності.

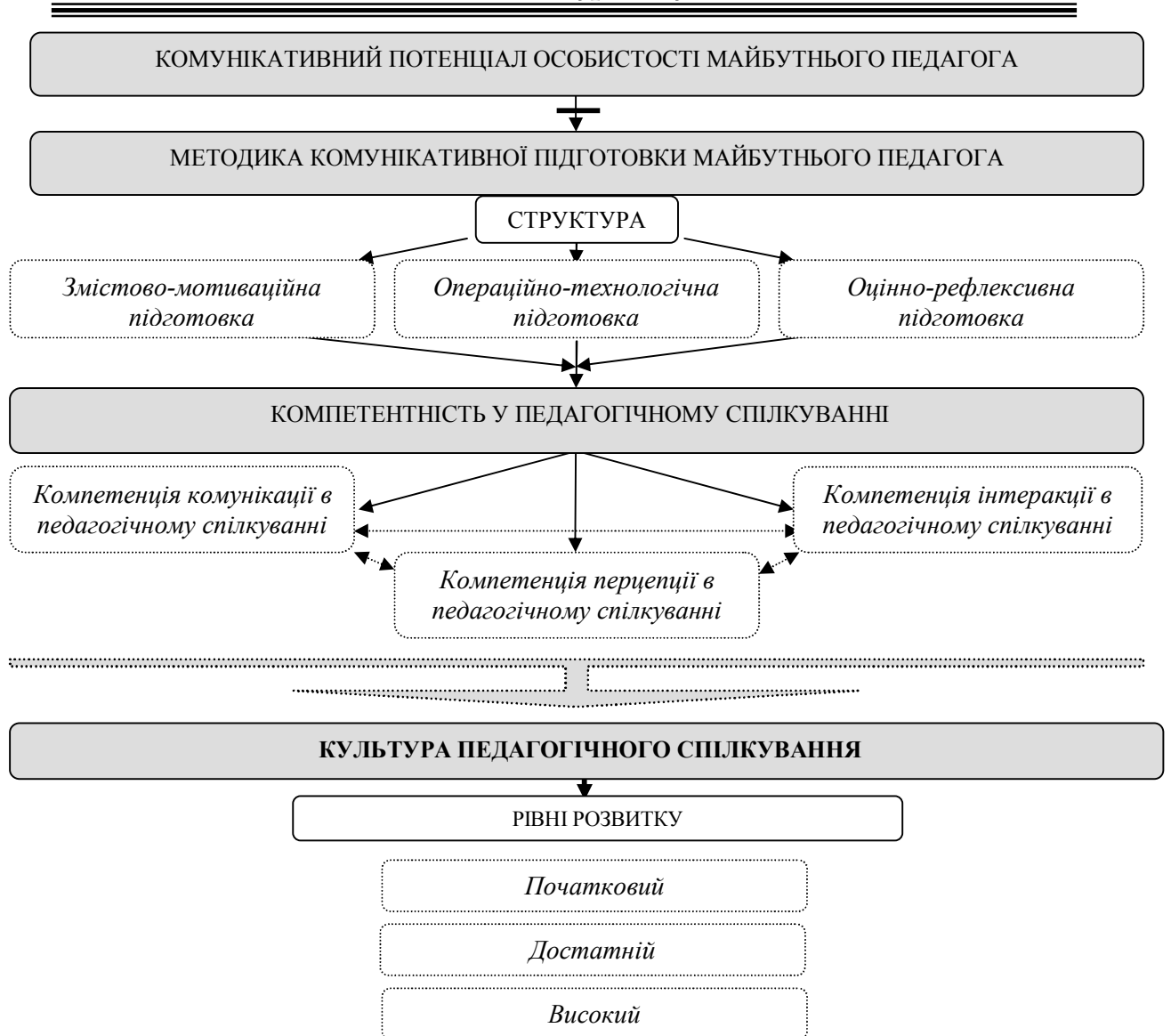


Рис.1. Модель формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя початкових класів

Оскільки, в традиційно прийнятій структурі культури педагогічного спілкування виділяють мотиваційно-ціннісний, перцептивний, інтерактивний та комунікативний компоненти, то в контексті компетентісного підходу ми вважаємо за доцільне назвати окремі з них їх компонентами культури педагогічного спілкування як компетентності в педагогічному спілкуванні: компетенцію перцепції в педагогічному спілкуванні, компетенцію інтеракції в педагогічному спілкуванні та компетенцію комунікації в педагогічному спілкуванні. Кожна з компетентностей передбачає знання та усвідомлення їх змісту, що за певних умов практичного вдосконалення переросте у складову частину компетентності в педагогічному спілкуванні. Всі три компоненти культури педагогічного спілкування як компетентності в педагогічному спілкуванні детермінуються мотиваційно-ціннісною основою, на якій вони будуються (соціально-ціннісні установки вчителя у сфері спілкування).

Отже, культуру педагогічного спілкування вчителя ми визнаємо складовою його професійної компетентності як фахівця загалом та виявом його компетентності в педагогічному спілкуванні, зокрема. За своїм змістом ця компетентність і являє собою синтез компетентностей перцепції, інтеракції та комунікації в педагогічному спілкуванні.

Зміст мотиваційно-ціннісної основи культури педагогічного спілкування ми вбачаємо у знаннях та усвідомленні суті, особливостей і значення: професійної позиції педагога у спілкуванні; гуманістичної позиції педагога для налагодження та встановлення особистісно орієнтованого гуманного педагогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, встановлення гуманного освітнього середовища, позитивного психологічного клімату в педагогічно-учнівському колективі; позицій співпраці, терпимості та толерантності для особистісного становлення особистості учня, встановлення з ним належних гуманних та демократичних взаємостосунків;

педагогічного такту як професійної якості педагога та ознаки його терпимості; професійної орієнтації педагога як показника його цілісної позиції, його спрямованості, їх впливу на педагогічне спілкування; етичних норм та побудови на їх основі оптимальної педагогічної взаємодії та спілкування; професійного обов'язку щодо учня та його впливу на професійну позицію у педагогічній взаємодії; ролі моральної свідомості педагога, що визначає міру педагогічної любові та доброти до дітей, зла по відношенню до їх особистості; почуття спільного співпереживання; моральної відповідальності педагога; педагогічного щастя, честі та гідності, совісті; моральних норм поведінки педагога, його моральних цінностей, переконань та принципів, що в свою чергу детермінують характер педагогічної взаємодії та спілкування; стилів педагогічного спілкування та взаємодії як ознак педагогічної позиції, залежність їх вибору від особистісно-мотиваційних факторів, професійної позиції педагога.

Належний рівень компетенції комунікації у спілкуванні залежить від рівня знання та усвідомлення суті, особливостей і значення: мови вчителя для встановлення оптимального педагогічного спілкування; функцій мовлення вчителя, вимог до нього; особливостей комунікативної діяльності та поведінки вчителя, необхідності їх гуманізації; техніки володіння вчителем своїм мовленням.

Компетенція інтеракції у спілкуванні визначається рівнем знання та усвідомлення суті, особливостей і значення: педагогічної взаємодії як складової педагогічного спілкування; вимог до дії педагога як початкової стадії взаємодії, її складової; механізмів створення різноманітних видів і взаємостосунків педагога з учнями; встановлення оптимальних педагогічних взаємостосунків; технології побудови педагогічної взаємодії за схемою суб'єкт-суб'єктності та її вплив на педагогічне спілкування; встановлення співпраці у суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії; інших ліній встановлення педагогічної взаємодії; необхідності створення виховуючих гуманістичних відносин у педагогічній взаємодії; концепції побудови особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії на основі сучасних виховних інваріантів; технології встановлення психологічного контакту у педагогічній взаємодії; феноменів педагогічної взаємодії та їх впливу на неї; педагогічного авторитету як феномену педагогічної взаємодії; педагогічних конфліктів як явища педагогічної взаємодії, динаміки та причин їх виникнення, форм вияву, видів та структури, конструктивних та деструктивних функцій; особливостей конфліктогенних проявів учнів, педагогів; технології їх попередження та вирішення; необхідності гуманізації освітнього простору як умови попередження педагогічних конфліктів.

Компетенція перцепції у педагогічному спілкуванні детермінується рівнем знання та усвідомлення суті, особливостей і значення: взаєморозуміння учителя та учнів як основи їх оптимального спілкування та взаємодії; механізмів налагодження взаєморозуміння в педагогічному спілкуванні; умов його встановлення; психолого-педагогічної установки на встановлення взаєморозуміння; засобів впливу на встановлення взаєморозуміння між педагогом та учнями; залежності взаєморозуміння від наявності та сили впливу ускладнень та бар'єрів у педагогічному спілкуванні; проблем адаптаційного періоду молодого педагога, бар'єрів, що виникають у професійному спілкуванні та взаємодії; різноманітних обмежень на встановлення довірливого та невимушеного педагогічного спілкування та їх вплив на його оптимальність та ефективність.

Кожен з охарактеризованих видів компетенцій, будучи основою компетентності педагога у фаховому спілкуванні, своїм рівнем розвитку визначатиме рівень розвитку культури педагогічного спілкування як компетентності педагога у спілкуванні. Його визначатиме і комунікативний потенціал майбутнього педагога, який включатиме, на нашу думку, не лише соціальний інтелект та ерудицію, розуміння співбесідника, почуття гумору, мотив досягнення, позицію у спілкуванні, навички спілкування, легкість у спілкуванні, особистісний „магнетизм”, самоповагу, самовпевненість, а й фізичний стан мовного апарату мовця – наявність чи відсутність дефектів мови, що, звісно, впливатиме на мовлення педагога.

Отже, в нашому трактуванні *культура педагогічного спілкування* – це складова професійної компетентності педагога, що являє собою компетентність у спілкуванні, яка детермінується його мотиваційно-ціннісною основою, комунікативним потенціалом та системою його фахової комунікативної підготовки, спрямованої на формування та розвиток таких професійних знань, умінь та навичок, які б забезпечили існування перцептивної, інтерактивної та комунікативної компетенцій майбутнього педагога у спілкуванні.

Важливим аспектом досліджуваної проблеми ми вважаємо з'ясування шляхів формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя початкових класів – методики його комунікативної підготовки.

Розробляючи методику формування в майбутніх учителів початкових класів високого рівня культури педагогічного спілкування, ми виходили з основоположних ідей теорії компетентісного



підходу професійної підготовки фахівців, згідно якого компетентний спеціаліст – це „особистість, складовими компетентності якої є: знання, але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності; уміння використовувати ці знання у конкретній ситуації...; адекватне оцінювання – себе, світу, конкретного знання, необхідності чи зайвості для своєї діяльності” [4, 28]. Але механізм досягнення такого результату залишається на сьогодні недостатньо розробленим. Як варіант, пропонують „модель психолого-педагогічного супроводу розвитку учня, спрямованого саме на формування компетентностей учнів”, що ґрунтується на уявленнях про компетентність як загальну здатність особистості, ... як інтегрований результат навчання, пов’язаний з умінням використовувати знання та власний досвід у конкретних життєвих ситуаціях” [4, 29].

На наше переконання, комунікативна підготовка студентів також повинна носити характер психолого-педагогічного супроводу як цілеспрямованого, спеціально організованого процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до оптимальної педагогічної взаємодії та спілкування із школярами. Як було уже зазначено, компетентнісний підхід до підготовки фахівців, на нашу думку, не повинен заперечувати традиційного підходу, а компетентності спеціаліста – не протистояти його професійним знанням, уміннями та навичкам. Ця ідея і лягла в основу раніше виділення нами основних ознак культури педагогічного спілкування як показника компетентності у спілкуванні і покладена нами в основу розробки методики формування в майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування, яка охоплює три етапи: етап змістово-мотиваційної, операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування та оцінно-рефлексивної підготовки студентів до педагогічного спілкування (табл.1).

Нами виділено наступні *критерії сформованості культури педагогічного спілкування* як компетентності у педагогічному спілкуванні: наявність мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування; наявність знань комунікативного аспекту культури педагогічного спілкування та сформованість комунікативних здібностей, умінь та навичок; наявність знань інтерактивного аспекту культури педагогічного спілкування та сформованість інтерактивних здібностей, умінь та навичок; наявність знань перцептивного аспекту культури педагогічного спілкування та сформованість перцептивних здібностей, умінь та навичок.

На основі виділення даних критеріїв було виокремлено три *рівні сформованості культури педагогічного спілкування* як компетентності у педагогічному спілкуванні з відповідними показниками розвитку вище зазначених критеріїв готовності студента до педагогічного спілкування: початковий, достатній та високий (табл.2).

*Висновки...* В результаті проведеної роботи можемо зробити висновок, що проблема формування високого рівня культури педагогічного спілкування у студентів, попри свою давню історію вивчення, в контексті нових парадигм організації вищої педагогічної освіти є актуальною і для сучасних досліджень, оскільки вимагає переосмислення науково-методичних підходів до її забезпечення у майбутніх педагогів. Зокрема, ми з’ясували, що процес комунікативної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в рамках освітнього процесу гуманітарно-педагогічного коледжу є специфічним, оскільки, передбачаючи різносторонню підготовку фахівців (у своїх принципах, формах та методах), сприяє підготовці висококомпетентних спеціалістів не лише в плані їх загальної професійної майстерності, а й у плані професійного спілкування.

Табл.1.

Організаційна модель формування культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів початкових класів

№ за /п	Назва етапу	Завдання етапу	Шляхи вирішення
I	Етап змістово-мотиваційної підготовки до педагогічного спілкування	Сприяння: усвідомленню студентами проблеми формування культури педагогічного спілкування як показника їх професійної компетентності; засвоєнню системи гуманістичних педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій; створенню власного професійного ідеалу як педагога в ракурсі проблеми педагогічного спілкування; побудови власної програми професійного вдосконалення у педагогічному спілкуванні.	1. Вивчення навчальних дисциплін: „Педагогіка”, „Психологія”, „Основи педагогічної майстерності”, „Основи сценічної майстерності”, „Теорія виховання”, „Дидактика”, „Педагогічні технології в початковій школі”, „Вікова та педагогічна психологія”, „Історія педагогіки”.

		<p>Створення умов для усвідомлення студентами: проблеми культури педагогічного спілкування вчителя, необхідності її вирішення; її значення для становлення особистості учня, для професійного становлення педагога; наслідки її повної відсутності чи недостатньої сформованості; особливостей спілкування вчителя з учнями; професійного ідеалу педагога щодо культури його мовлення як педагога-гуманіста; професійної позиції як педагога у педагогічному спілкуванні; можливих бар'єрів, ускладнень у спілкуванні; усвідомлення та розуміння технології побудови педагогічного спілкування на засадах гуманістики за суб'єкт-суб'єктною схемою.</p> <p>Отже – забезпечення високого рівня мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування через надання відповідних науково-теоретичних знань.</p>	<p>„Основи етики та естетики”, „Українська мова”, „Методика викладання української мови в початковій школі” тощо.</p> <p>2. Гурткова робота: „Студія наукових досліджень”; „Театральна студія”; „Ерудит” тощо.</p> <p>3. Написання дипломних та курсових робіт.</p>
II	<p>Етап операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування</p>	<p>Формування готовості майбутніх учителів до оптимального педагогічного спілкування та взаємодії шляхом цілеспрямованого розвитку основних педагогічних здібностей та забезпечення досвіду педагогічного спілкування й взаємодії.</p> <p>Робиться ставка на формування таких умінь та навичок професійного спілкування як: моделювання оптимального педагогічного спілкування на засадах гуманістики за суб'єкт-суб'єктною схемою; будувати стосунки зі школярами в руслі співпраці та рівнопартнерства на основі педагогічної гуманності і взаємоповаги, любові та відповідальності; володіння засобами вербальної та невербальної комунікації; встановлення психологічного контакту та продуктивних взаємостосунків з окремим учнем та учнівським колективом загалом; визначення та подолання наявних психологічних бар'єрів та ускладнень у спілкуванні з учнями; попередження та конструктивного вирішення педагогічних конфліктів; самоконтролю у спілкуванні; вміння будувати програми самовдосконалення у професійному спілкуванні.</p>	<p>1. Проходження різноманітних видів педагогічної практики: практика з позаурочної виховної роботи у сучасній школі; літня педагогічна практика в оздоровчих таборах; переддипломна педагогічна практика.</p> <p>2. Професійно зорієнтована творчість студентів через участь у короткочасних та довготривалих конкурсах: „Студент року”; „Краща група відділення”; „Конкурс педагогічної майстерності”.</p> <p>3. Участь студентів у професійно зорієнтованих конкурсах: „Вчитель – мое покликання”.</p> <p>4. Педагогічна просвіта студентів: педагогічні читання („В.О.Сухомлинський. Листи з минулого”); відеолекторії („А.С.Макаренко через призму сучасності”).</p>
III	<p>Етап оцінно-рефлексивної підготовки студентів до педагогічного спілкування</p>	<p>Формування навичок оцінно-рефлексивної діяльності майбутніх учителів початкових класів (самостійний аналіз та подальша самокорекція в плані педагогічного спілкування). Узагальнення й систематизація набутих знань студентів. Розвиток потреби в постійному самовдосконаленні у педагогічному спілкуванні. Вироблення уміння</p>	<p>1. Організація спецкурсів: „Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики”.</p> <p>2. Ведення студентами щоденників самоспостережень: „Я бачу. Я чую. Я роблю висновки”.</p>

	самоконтролю, адекватної об'єктивної самооцінки. Визначення шляхів самокорекції у професійному спілкуванні.	
--	---	--

*Табл. 2.*

*Рівні сформованості культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів початкових класів*

<b>№ за\п</b>	<b>Рівень</b>	<b>Показники розвитку</b>
I	Початковий	Характеризує студентів, які мають: низький рівень культури мовлення; фрагментарні чи інтуїтивні уявлення про особливості спілкування вчителя з учнями, засновані на основі минулого учнівського досвіду; відсутність власного ідеалу педагога щодо культури його професійного спілкування; початковий рівень розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок (моделювати оптимальне педагогічне спілкування; володіти засобами вербальної та невербальної комунікації; долати бар'єри та ускладнення в спілкуванні; встановлювати психологічний контакт та продуктивні взаємостосунки з окремим учнем та учнівським колективом загалом; попереджати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти; здійснювати самоконтроль у спілкуванні, тощо); низький рівень комунікативної толерантності; відсутність потреби у власному комунікативному самовдосконаленні як фахівця.
II	Достатній	Характеризує студентів, для яких є притаманним: достатній рівень культури мовлення; часткова сформованість уявлень про особливості спілкування вчителя з учнями та культуру його організації; власного ідеалу педагога щодо культури його професійного спілкування; достатній рівень розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок (моделювати оптимальне педагогічне спілкування; володіти засобами вербальної та невербальної комунікації; долати бар'єри та ускладнення в спілкуванні; встановлювати психологічний контакт та продуктивні взаємостосунки з окремим учнем та учнівським колективом загалом; попереджати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти; здійснювати самоконтроль у спілкуванні, тощо); достатній рівень комунікативної толерантності; наявність потреби у власному комунікативному самовдосконаленні як фахівця та усвідомлення шляхів власного комунікативного самовдосконалення як фахівця). Але їх комунікативна діяльність є переважно репродуктивною, тому нетипові, непередбачувані ситуації спілкування в реальному освітньому просторі можуть викликати у них певні ускладнення.
III	Високий	Характеризує студентів, в яких: високий рівень культури мовлення; повна сформованість уявлень про особливості спілкування вчителя з учнями та культуру його організації; власного ідеалу педагога щодо культури його професійного спілкування; високий рівень розвитку комунікативних здібностей, умінь та навичок (моделювати оптимальне педагогічне спілкування; володіти засобами вербальної та невербальної комунікації; долати бар'єри та ускладнення в спілкуванні; встановлювати психологічний контакт та продуктивні взаємостосунки з окремим учнем та учнівським колективом загалом; попереджати та конструктивно вирішувати педагогічні конфлікти; здійснювати самоконтроль у спілкуванні, тощо); високий рівень комунікативної толерантності; висока здатність до власного самоаналізу, самооцінки, самокритики, самовиховання, самовдосконалення та самоствердження у педагогічному спілкуванні. Їм притаманна гуманістична спрямованість у спілкуванні, заснована на почуттях поваги, любові до дітей, власної

	професійної гідності та честі. Гаслом їх професійної діяльності є вислів: „через гуманізм педагога – до гуманізму освіти”, тому їх спілкування виступає засобом виховання школярів.
--	---

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? [Online]. Доступ HTTP: <http://www.auditorium.ru/documents/other/discuss/intro2.html>.
2. Дусь Н.А. Культура педагогічного спілкування в контексті компетентнісної парадигми професійної підготовки фахівців // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – №15. – С.135-140.
3. Креденець Н.Д. Компетентнісна парадигма професійної підготовки фахівців // Суч. інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Збірник наукових праць. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Випуск 6. – С.195.
4. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Видавнича група „Основа”, 2005. – 96 с.
5. Смирнова В. Проблеми інтеграції знань: історико-педагогічний аналіз// Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III-IV. – С.43.
6. Усатий В.Д. Розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів. – Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 19 с.
7. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вч. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

**Аннотація**

*Н.А.Дусь*

**Модель формування культури педагогічного об'єднання у майбутніх учителів початкових класів**

*В статті розглядається культура педагогічного об'єднання учителя як складова його професійної компетентності в цілому, і в частині – як проявлення його компетентності в процесі педагогічного об'єднання. Компетентність педагогічного об'єднання визначена як синтез компетенцій перцепції, інтеракції та комунікації; виділені критерії рівня формування культури педагогічного об'єднання.*

**Ключові слова:** культура педагогічного об'єднання, педагогічна підготовка, міжособистісне взаємодія, комунікативна компетентність.

**Summary**

*N.A.Dus'*

**The Model of Formation of the Culture of Pedagogical Communication of the Future Primary School Teachers**

*The culture of pedagogical communication of a teacher as a component of his professional competence in general, and in particular – as a display of his competence in the process of pedagogical communication is considered in the article. The competence of pedagogical communication is determined as synthesis of perception competences, interaction and communication; main criteria of the levels of formation of the culture of pedagogical communication are singled out.*

**Key-words:** culture of pedagogical communication, pedagogical preparation, interpersonal communication, communicative competence.

Дата надходження статті

„18 вересня” 2007 р.

УДК 37.014.542 „20” (045)

**Т.В.ЄМЕЛЬЯНОВА,**  
кандидат філософських наук  
(м.Хмельницький)

**ОСНОВНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ**

*Статтю присвячено загальнотеоретичному аналізу соціокультурної площини сучасності, що визначає напрями подальшого реформування суспільної свідомості і, зокрема, освіти. З'ясовуються основні магістральні вектори, що визначають розвиток освіти в ХХІ столітті.*

**Ключові слова:** фундаментація, гуманізація, екологізація, демократизація, інтегративність.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Загально визнаною аксіомою на сьогоднішній день є положення про те, що розвиток освіти багато в чому визначає майбутній вигляд суспільства, культури і особистості. Проблема підтримки освіти є глибоко соціальною. Вона належить до*

пріоритетних завдань суспільного розвитку. Неувага до неї завжди обертається такими втратами, для заміщення яких інколи буває недостатньо цілого століття.

Власне, в період суспільних трансформацій жодна галузь не може залишатися без відповідної уваги й суспільної підтримки. Однак освіта все ж є пріоритетом серед пріоритетів. Освіта формує людину, озброєє її знаннями, виховує громадянські якості, вміння думати й працювати, жити суспільним чином і одночасно бути індивідуально неповторною особистістю.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблеми реформування освіти є наріжними для сучасного українського суспільства. Відповідно ця проблема привертає увагу дослідників з різних галузей гуманітарного знання, зокрема цим проблемам присвячені праці О.Я.Савченко, В.А.Семиченко, Н.Г.Ничкало, І.А.Зязюна, Р.Ф.Абдеева та інших науковців.

*Формулювання цілей статті...* **Завданнями статті** є дослідження парадигми розвитку освіти XXI століття та визначення пріоритетних напрямів її розвитку.

*Виклад основного матеріалу...* Від часу проголошення незалежності в Україні здійснені лише перші кроки реформи в галузі освіти. Серед здобутків першого етапу цього процесу слід назвати, насамперед, всебічне осмислення загальної стратегії розвитку освіти; створення базового навчального плану для середньої загальноосвітньої школи; формування нормативно-правового поля освіти; впровадження відповідаючого реаліям сучасного життя механізму контролю якості освітньої діяльності; здійснення переходу до ступеневої освіти та підготовки фахівців за новими, інтегративними спеціальностями у вищих навчальних закладах.

Загальним підсумком першого етапу реформи є більш-менш задовільна адаптація системи освіти до нових умов життєдіяльності людини і суспільства, потреб українського державотворення, становлення демократичних та ринкових відносин, входження України у світ в якості незалежної держави. Про повну ж відповідність освіти сучасним і перспективним життєвим реаліям говорити ще зарано.

Наступний етап реформи галузі має бути більш інтелектуально насиченим, інтенсивним, відкритим, розгалуженим. До відпрацювання його стратегічних ліній мають бути залучені всі, хто причетний до наукової, освітньої й культурно-виховної діяльності. Тенденції розвитку цивілізації, національної культури, світовий та вітчизняний життєвий та педагогічний досвід, науковий пошук і прогноз – ось ті фундаментальні підвалини, спираючись на які ми маємо моделювати стратегію. Контури освіти XXI століття обумовлені практикою. Й вийти на них ми можемо лише через аналіз тих практичних потреб, які рухають вперед науку і освіту.

Які ж головні потреби визначають парадигму розвитку освіти XXI століття? Відповідь на це запитання обумовлена безпосередньо якісними характеристиками того суспільства, що складається.

Як прогнозують вчені – футурологи, XXI століття буде століттям інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації виробництва, розповсюдження системного програмування, широкого використання мікроелектроніки, лазерної техніки. В новому столітті будуть відкриті і освоєні на рівні впровадження у виробництво нові джерела енергії.

Все це змінить ритм і стиль суспільного й індивідуального життя людини. Вони стануть більш інтенсивними, індивідуально-відповідальними, творчими. Інакше кажучи, сучасне життя потребує інтелектуально розвиненої особистості, базовим компонентом духовного світу якої є саме фундаментальні знання й здатність до самоосвіти в контексті постійно зростаючої інформації.

Останнє обумовлює першу й головну вимогу до освіти XXI століття – вона має бути фундаментальною, базуватись на найновіших наукових досягненнях, інтегрованої інформації й новітніх педагогічних технологіях.

Розпочинаючи з епохи промислового перевороту, практично через всю історію прослідковується тенденція лідерства країн, в яких переважно базуються новітні технології. Особливо помітною ця тенденція стала наприкінці XXI століття. Змінюючи ритм і темп, а головне – спрямованість, вона, як ніщо інше задає тональність майбутньому розвитку людства. Альтернативи цій тенденції поки що не прослідковується. Відповідно, задля того, щоб увійти в сучасний світовий простір належним чином, Україна має вибудувувати свій постіндустріальний світ за рахунок власних інтелектуальних зусиль. Освіта має забезпечити й збагатити її сили новими потенціями – фундаментально підготовленим суб'єктом, орієнтованим в найновіших завоюваннях науки, техніки, технології, здатним до їх творчого впровадження в суспільну практику.

Фундаменталізація освіти, таким чином, є основною вимогою, стратегічним напрямом, головною змістовною лінією її розвитку в XXI столітті. Реалізація цієї вимоги в Україні сьогодні знаходиться на початковій стадії.

Сучасне суспільство змінює спосіб життя людини і одночасно ставить до неї нові вимоги з точки зору внутрішнього розвитку. Фактично, воно кличе до життя новий тип особистості –

толерантної, відкритої до демократичного спілкування і розвитку як в національному, так і в міжнародному вимірі, особистості, яка цінує й розвиває своє і разом з тим щедро ділиться ним з іншими, яка не приймає насильство, потворних ідеологій, яка понад усе ставить, цінує й прагне реалізувати у всіх сферах своєї життєдіяльності людські фундаментальні цінності як незаперечну істину, виплекану історією.

Зрозуміло, нова людина не приходить в життя зі зміною століть автоматично. До нового соціального статусу і ролі в державі і світі її треба готувати, відшліфовуючи прогресивні якості й одночасно знімаючи ті суперечливі риси, які сформовані в ній негативними наслідками історії.

Першочергова роль в цьому належить освіті, загальноосвітня, культурна і морально-виховна функція якої мають розгортатись в парадигмі пріоритету гуманістичних надбань людства й з метою гуманізації людських відносин та реалізації людських цінностей. Гуманізація освіти таким чином постає такою ж, як і фундаменталізація, стратегічною лінією й, одночасно, філософсько-методологічним принципом її розвитку в XXI столітті.

Усім своїм спрямуванням українська освіта має бути орієнтована на людину у всій повноті її природного і суспільно-індивідуального буття. Інтереси людини, її щастя, добробут, здоров'я, благополуччя – понад усе незалежно від того, яка проблема (економічна, природнича, соціально-політична чи соціокультурна) розглядається в тому чи іншому навчальному предметі.

Викладаючи конкретну навчальну дисципліну, вчитель чи викладач не рідко “замикається” на її предметності, забуваючи при цьому про людину, її потреби та інтереси, яким той же предмет має бути підпорядкованим. „Міра людини” в такому випадку залишається не реалізованою. Разом з нею – виявляються не сформованими моральні якості людини як особистості.

Гуманізація освіти, таким чином, є не лише потребою, але й необхідною передумовою цивілізаційних процесів в XX столітті.

Крім того, як довели вчені, найбільшу загрозу майбутньому становить сьогодні екологічна проблема. Особливо гостро вона проглядається в післячорнобильській Україні. „Історично склалося так, – підкреслював Президент НАН України Б.Е.Патон, – що на території України інтенсивно розвивалися виробничі структури на основі технічних та технологічних схем, що практично вичерпали свої еколого-економічні та соціальні можливості. Це обумовило інтенсивне забруднення навколишнього середовища. Процесами цього забруднення ми не управляємо і не прогнозуємо його можливі негативні екологічні, економічні та соціальні наслідки” [1, 181].

Історична обумовленість важкої екологічної ситуації в Україні поглиблюється під тиском ряду суб'єктивних обставин, не останнє місце серед яких займає все ще домінуюча в свідомості виробників установка на невичерпність природи, її здатність до самовідтворення, на свідому чи підсвідому зневагу до людських цінностей на користь пріоритетів техніко-технологічного профілю. Останнє вимагає екологічного підходу до дійсності, а сформувані його в масовому масштабі, знову ж таки, можуть лише освіта та екологічне виховання. Екологізацію освіти слід вважати наступною провідною тенденцією її розвитку в XXI столітті.

Зовнішній світ змінюється на наших очах. Відходять в минуле останні імперії, відмирають тоталітарні режими й репресивні методи організації влади. На передній план все більш вагомо виходить взаємозв'язок та взаємообумовленість світового порядку, ідея вирішення міжнародних суперечностей мирними засобами. Як спосіб організації влади, всього суспільного життя, внутрішнього стану й світогляду особистості в країнах цивілізованої орієнтації утверджується демократія. Демократизація утверджується як провідна характеристика сучасного суспільства. Ця характеристика ставить нові вимоги до людини як особистості. Провідною з них є вимога навчитися жити в умовах демократії. Ця вимога реалізується всім розвитком людської культури, цілеспрямованості та організованості їй надає система освіти. В XXI столітті освіта має стати своєрідною школою демократії. А це в свою чергу виявляє ще одну провідну тенденцію розвитку освіти XXI – тенденцію її демократизації.

Означена тенденція реалізується в двох головних вимірах: як система навчання демократії і як перебудова навчально-виховного процесу на демократичних засадах.

Вивчення змісту демократії безпосередньо пов'язане з демократичною організацією всього навчально-виховного процесу. Тут вимальовується цілий комплекс проблем. Демократія тісно пов'язана з поняттям народ. Демократизація в освіті тому означає, насамперед, створення рівних можливостей для отримання освіти кожною людиною. На жаль, нерівностей в цьому відношенні в Україні все ще надто багато. Різні можливості в отриманні вищої освіти мають, зокрема, представники міської і сільської молоді. Обмеження виникають і у зв'язку із інвалідністю, народженням дитини, майновим станом батьків тощо. Демократизація освіти має зняти всі ці розбіжності, забезпечити кожній дитині не лише деклароване, але й реальне право на освіту, як це передбачено Конституцією. Варто у цьому зв'язку більш пильно придивитись до дистанційної

освіти, внести відповідні доповнення до базового Закону “Про освіту” й налагодити процес навчання так, як це здійснюється в цивілізованих країнах світу.

Друга лінія організаційної перебудови, обумовленої процесом демократизації освіти, пролягає по руслу вибору. Навчально-виховний процес можна вважати демократичним лише тоді, коли кожен з його учасників має можливість вибору – програми, підручника, методики, лекційного курсу, педагога. Без права вибору про демократію говорити не варто. Забезпечити можливість здійснення відповідного вибору в системі освіти, між тим, можна лише серйозно перебудувавши цю систему.

Демократизація, нарешті, вимагає відносної автономії як особистості, включеної в навчально-виховний процес, так і закладу освіти, де цей процес здійснюється. Нагальним є, зокрема, питання забезпечення автономії університетів, особливо національних. Дріб'язкова опіка над ними лише заважає справі. Ректорат, вчена рада університету здатна вирішити будь-яку проблему життєздатності й життєзабезпечення свого навчального закладу. Асоціації ж керівного складу вищих навчальних закладів можуть узагальнити й підняти її до рівня громадянського бачення й високої державної політики.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Таким чином, серед вимог, що мають реалізуватися в українській освіті у XXI столітті з необхідністю виділяються чотири основних: фундаменталізація, гуманізація, екологізація та демократизація. Втілені в практичну площину ці вектори дозволять зробити освіту вільною, інтегративною, не утилітарною, діалогічною, проблемно-діяльнісною, такою, що розвиває творче мислення. Підняти освіту – завдання надважливе, оскільки вона – престиж держави, показник розвитку культури нації, це – фундаментальний резерв наближення майбутнього, гідного людини.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Арон Р. Демократия и тоталитаризм. – М., 1995.
2. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993.
3. Головаха Є.І., Паніна Н.В. Тенденції розвитку українського суспільства. – Соціологічні показники (Таблиці, ілюстрації, коментар). – К., 2001.
4. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник. – К., 1997.
5. Хабермас Ю. Демократия, разум, нравственность: Московские лекции и интервью. – М., 1999.

#### **Аннотація**

**Т.В.Емельянова**

#### **Основные векторы развития образования XXI столетия**

*Статья посвящена общетеоретическому анализу социокультурного поля современности, в контексте которого и определяются направления дальнейшего реформирования общественного сознания и, в частности, образования. На основании такого анализа определяются основные магистральные векторы, которые и обозначают направление развития образования в XXI веке.*

**Ключевые слова:** фундаментализация, гуманизация, экологизация, демократизация, интегративность.

#### **Summary**

**T.V.Yemelyanova**

#### **The Main Vectors of the Education Development of the XXI Century**

*The article is devoted to the general-theoretical analyses of the socio-cultural sphere of contemporaneity, within the context of which the directions of the further formation of the social consciousness, and mainly formation of education are determined. On the bases of such analyses the main vectors which mark the direction of the educational development in the XXI century are determined.*

**Key-words:** fundamentalization, humanization, ecologization, democratization, integrativity.

Дата надходження статті

„3” жовтня 2007 р.

**М.Ю.КАДЕМІЯ,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Вінниця)*

**О.В.ШЕСТОПАЛЮК,**

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

## **ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК НА ІНТЕРАКТИВНІЙ ОСНОВІ**

*В статті розглянуто підходи до створення електронного навчального посібника, технології його побудови на основі креативних інформаційних технологій, проаналізовано шляхи використання електронного навчального посібника у навчальному процесі.*

**Ключові слова:** *інформаційне суспільство, інформаційні інтерактивні технології (ІТ), мультимедіа, електронний навчальний посібник.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* На початку ХХІ сторіччя суспільство здійснило перехід від індустріального до інформаційного, в якому знання стають основною виробничою силою. В інформаційному суспільстві суттєвим чином змінюється стратегія освіти, головною рисою якої стає її відкритість. Відкрите навчання нині стало найбільш сучасною формою, що будеться на використанні сучасних технологій навчання. До цих технологій слід, у першу чергу, віднести: інформаційні, дистанційні та інші інноваційні освітні технології.

Головною метою професійного навчання в сучасних умовах є формування професійних знань, умінь та навичок мислення, навичок самостійного пошуку та вирішення виробничих проблем, критичного аналізу умов та прийняття рішень. Розв'язання цих завдань майже не можливе без використання сучасних інформаційних технологій (ІТ).

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблема використання інформаційних технологій навчання, створення електронних навчальних посібників висвітлювалась у працях знаних науковців: В.Ю.Биков, Г.Р.Громов, В.І.Грищенко, Ю.О.Жук, І.Г.Захарова, Г.Кедрович, О.А.Кузнецов, Е.І.Машбиць, І.В.Роберт, С.О.Сисоева, С.Пейперт, Г.Клейман, Б.Хантер та ін.

Розглянуті питання можливостей ІТ, їх ролі та місця в навчальному процесі, використання засобів мультимедіа і т. ін. Проте, багато питань, зокрема, створення електронних навчальних посібників і підручників, їх застосування на заняттях залишаються нерозв'язаними.

*Формулювання цілей статті...* Мета даної статті полягає у розгляді підходів до створення електронного навчального посібника, технології його побудови на основі креативних інформаційних технологій і шляхів їх реалізації в навчальному процесі.

*Виклад основного матеріалу...* Швидкий прогрес у галузі ІТ дозволяє використовувати персональні комп'ютери як ефективний засіб навчання, що здійснюється за допомогою комп'ютерних навчальних програм та електронних навчальних посібників.

Головним недоліком наявних посібників на паперових носіях є традиційне використання лінійного порядку викладу навчального матеріалу, відсутність проблемного викладу, неможливість організації зворотного зв'язку, здійснення процесу контролю за рівнем знань, умінь та навичок.

Електронний навчальний посібник (ЕНП) дає можливість уникнути цих недоліків; при цьому електронний посібник можна розглядати як додатковий навчально-методичний засіб, котрий дозволяє методично правильно організувати самостійну роботу, розвивати вміння та навички учнів.

Електронний посібник може бути представлений у вигляді інтерактивної мультимедійної навчальної програми, котра включає в себе: гіпертекст, ілюстрації, відео- і звукові фрагменти, що поєднані та входять у навчальний матеріал.

Електронні навчальні посібники можуть бути використанні в різноманітних формах та за допомогою різноманітних інструментальних середовищ.

ЕНП можуть бути побудовані за принципом розгалуженої комп'ютерної навчальної програми.

**Перший** – базовий рівень – має містити основні поняття, визначення та ілюстрації до них. Цей рівень повинен давати завершену картину предмета.

**Другий** – основний рівень – має містити виклад усіх питань навчальної програми курсу.

**Третій** – додатковий рівень – включає поглиблений виклад окремих питань для тих, хто бажає розширити свої знання з певного питання.

Такий виклад навчального матеріалу ЕНП передбачає наступну структуру:



1. Навчальний матеріал в ЕНП має бути викладений за розділами, наприкінці кожного з яких мають бути контрольні запитання, за допомогою яких здійснюється зворотний зв'язок.
2. Необхідно передбачити проблемний виклад навчального матеріалу.
3. Навчальний матеріал має містити виділені певним способом означення, висновки, схеми, таблиці, малюнки та пояснення до них скриті, в гіпертексті.
4. ЕНП має бути ілюстрованим з використанням Flash анімацій.

ЕНП побудований за багаторівневим принципом і передбачає розгляд навчального матеріалу за рівнями, тобто використовується диференційований підхід, відкривається можливість кожному з учнів або студентів навчатись за обраним рівнем. Учень сам вибирає рівень навчання (складність вивчення навчального матеріалу); при цьому в ЕНП передбачений перехід з одного рівня (нижчого) на інший (вищий). Наприкінці розділів передбачені контрольні запитання, вправи, тести, а наприкінці курсу – підсумкова атестація, що дає можливість одержання інформації про засвоєння навчального матеріалу.

Наведемо зразки ЕНП з астрономії трьох рівнів.



У процесі проектування ЕНП необхідно визначити:

- як викладати матеріал;
- як здійснювати контроль за рівнем засвоєння навчального матеріалу;
- методику використання ЕНП.

На відміну від традиційного посібника, навчальний матеріал ЕНП містить візуальні динамічні елементи (мультимедіа), що і відрізняє його від традиційного підходу.

До особливостей ЕНП слід віднести:

1. Наявність системи управління процесом навчання, що включає засоби структурування та оптимізації навчального матеріалу, засоби перевірки знань, зворотний зв'язок.
2. Методи, що дозволяють значно прискорити пізнавальний процес – гіпертекст, гіпермедіа.
3. Графічні засоби, що забезпечують високий рівень наочності.
4. Засоби моделювання, котрі дозволяють організувати візуальний лабораторний практикум.

Педагогічну ефективність навчального процесу можна підвищити, якщо використати під час навчання з ЕНП таке:

- мотивація (мета і завдання вивчення дисципліни, професійна значущість);
- нелінійне структурування процесу навчання;
- структурування та оптимізація змісту дисципліни;
- виклад матеріалу (індуктивний, дедуктивний);
- організація пізнавальної діяльності;
- наочність;
- віртуальні експерименти;
- перевірку готовності учнів до вивчення навчального курсу;
- тестування рівня засвоєння на різних етапах навчання;
- вихідний контроль;

- тестування рівня засвоєння навчального курсу в цілому.

Зрозуміло, що проста зміна носія інформації не надає значних переваг у представленні навчального матеріалу, а тому електронний текст не відноситься до ЕНП.

Головною відмінною рисою ЕНП від електронних книг є наявність інтерактивної взаємодії (ІВ) між учнем і комп'ютером.

Виділимо такі основні засоби ІВ:

### **1. Гіпертекст**

**Гіпертекст** (Hypertext) – поняття, котре описує тип інтерактивного середовища з можливостями виконання переходів за посиланнями. Посилання (адреса формату URL), впроваджені в слова, фрази або малюнки, що дозволяють користувачу вибрати текст або малюнок та негайно вивести зв'язані з ними матеріали мультимедіа [2, 183].

**Гіпертекст** становить збірник текстових елементів, котрі виводяться на монітор у вигляді виділених слів або фрагментів, за допомогою яких можна здійснити перехід до їхнього змісту [2, 184].

Представлення навчального матеріалу в гіпертекстовій формі, його читання та аналіз не можуть здійснюватися без спеціалізованих програмних засобів, що підтримують зв'язки, посилання або гіперпосилання.

Гіперпосилання (ГП) можна поділити на такі групи:

- ГП всередині одного документа;
- ГП на інші документи;
- ГП на фрагменти інших елементів.

Гіпертекст виступає як система **комунікацій**, що пов'язує між собою теорію, концепції, ідеї, поняття, уявлення. Завдяки цьому користувач одержує можливість доступу до „суміжних елементів тексту, що створює єдине освітнє середовище”. Іншою особливістю гіпертексту є підтримка їм **діалогу**. Учень включається в діалог уже створеного інтелектуального продукту або підтримує діалог, який в процесі мислення здійснюється з самим собою, з власними, вже зафіксованими думками.

У процесі навчання учень, читаючи текст, рухаючись лінійно від його початку до кінця, сприймає навчальний матеріал з позиції автора підручника. У той самий час, кожний має можливість прослідкувати багаточисельні міжтекстові зв'язки, одержувати відповіді на запитання, не покидаючи гіпертекстового простору.

Для одержання учнем (студентом) цілісної картини йому необхідно самостійно досліджувати гіпертекстовий простір, шукати найбільш змістовні шляхи засвоєння навчального матеріалу, а це, в свою чергу, потребує інтелектуальної напруги, що дає можливість активно засвоювати матеріал, утримувати в пам'яті, створювати фундамент для подальшої освіти.

Технологія навчання за допомогою гіпертексту передбачає декілька можливостей використання.

Гіпертекст дає можливість виявляти та відбирати необхідну інформацію. Гіпертекстова технологія дає можливість для аналізу текстів, виводу на екран одночасно кількох фрагментів тексту, пошук необхідних фрагментів, швидкі переходи від одного фрагмента до іншого. Деякі гіпертекстові системи, наприклад, Windows Help, мають можливість включати в Гіпертекст власні думки учнів з приводу прочитаного тексту.

Гіпертекстове середовище реалізує саме системний підхід до викладання навчального матеріалу, що є одним із методів сучасного пізнання, має потужні засоби його структурування та встановлення зв'язків між компонентами навчального матеріалу. Саме ці властивості гіпертексту дають можливість включати в зміст навчального курсу матеріал різного рівня складності, забезпечити поглиблене вивчення предмета, виявити зв'язки даного курсу з іншими спеціальними і загальноосвітніми предметами. Між тим, такий підхід формує передумови для творчого пошуку і наукової діяльності [4, 34].

### **2. Гіпермедіа**

На стику двох сучасних інформаційних технологій: гіпертекстової технології та технології мультимедіа народився сучасний новий тип технологій, який називається „**гіпермедіа**”.

**Гіпермедіа** (Hypermedia) – метод дискретної презентації інформації на вузлах, з'єднаних за допомогою посилань, котрі можуть бути представлені у вигляді тексту, графіки, звукозаписів, відеозаписів, мультиплікацій, фотографій або використовуваної документації. Гіпермедіа є узагальненням гіпертекстових систем [2, 183].

У системах гіпермедіа змістові переходи посідають місце між елементами різноманітної інформації: текстом, зображенням, мовою, музикою, відеофрагментами. Елементи цієї інформації зв'язані аналогічно тому, як це має місце в звичайному гіпертексті. Завдяки синтезу різноманітних видів інформації досягається значний ефект.

### **3. Моделювання**

Вважається, що в ЕНП є моделювання, коли поряд з матеріалом, що вивчається, учень має можливість змінювати деякі параметри створеної ситуації, спостерігати зміни результату. При цьому може здійснюватися демонстрація дій або просто стан експериментальної системи за етапами до самого кінця.

Учень має можливість аналізувати діючу або динамічно змінювати ситуацію. Особливий інтерес викликає моделювання складних процесів та устаткувань.

Віртуальний експеримент, який у дійсності реалізувати неможливо, допомагає учням глибше зрозуміти суть процесу.

Наприклад, у процесі вивчення кінетики хімічних реакцій, студентові надається можливість змінювати умови (параметри) проведення реакції – температуру, концентрацію та ін. Під час зміни будь-якого параметру у відповідності з моделлю процесу перебудовуються графіки на малюнках, що ілюструють даний розділ посібника. ЕНП з моделюванням створюються дуже рідко у зв'язку із складністю процесу розв'язання цієї задачі. Моделюванням або управлінням анімацією опікується окрема галузь наукових досліджень.

Моделювання або "віртуальний експеримент" як засіб одержання практичних навичок може бути єдиною змістовною основою ЕНП.

### **4. Контроль**

У будь-якій системі освіти важлива роль належить контролю якості занять та оцінки ефективності методик навчання.

Об'єктивна оцінка якості освіти може бути досягнута за наявності добре структурованої моделі знань предметної області та значної кількості пасивних завдань, котрі розробляються педагогами-експертами.

У контексті використання в процедурах оцінювання ІТ основний акцент робиться на педагогічному тестуванні – сукупності методичних та організаційних заходів, які забезпечують розробку педагогічних тестів, підготовку та проведення процедури вимірювання рівня підготовки учнів, а також обробці й аналізу результатів.

Розробка педагогічних тестів ведеться з належним методичним обґрунтуванням їхнього використання та обробки результатів тестування. Завдання в тестах мають бути підібраними таким чином, щоб можна було перевірити:

1. Знання основних понять та визначень теми, що вивчається;
2. Розуміння та вміння використовувати одержані знання в процесі розв'язування типових задач;
3. Уміння аналізувати різноманітні ситуації, знаходити розв'язки нестандартних задач;
4. Уміння здійснювати узагальнення матеріалу, що вивчається, встановлення зв'язків з раніше засвоєним [2, 135].

Засоби контролю знань здійснюються з такою метою:

- самоконтроль;
- вихідний контроль (виставлення оцінок);
- визначення та корекції шляхів проходження через ЕНП (входять вхідний та проміжний види контролю).

Відповідно до цього визначають наступні чотири способи перевірки знань:


1. Питання у відкритій формі.
2. Питання у закритій формі.
3. Задача на встановлення відповідності.
4. Задача на встановлення правильної послідовності.

Завдання тестового контролю в залежності від предмета, що вивчається, рівня складності і мети контролю можна поділити на тестові запитання та тестові завдання.


**Тестові запитання** потребують від учня тільки знань того чи іншого факту, котрий викладено в ЕНП, причому відповідь на тестове запитання може бути дана відразу шляхом вибору його із запропонованих варіантів відповідей.

**Тестові завдання** можуть бути виконані після виконання учнем деяких додаткових дій, що пов'язані із обчисленнями, виконанням певних операцій, вибором формули, підбором числа або графічних даних.

Наведемо, наприклад, взірць тестового електронного контролю:



ІНТЕРНЕТ



№	Питання	Варіанти відповідей	Відповідаю
1	Інтернет - це:	глобальна інформаційна мережа	1
		локальна комп'ютерна мережа	
2	Система пошуку і передачі файнів між віддаленими комп'ютерами називається:	e-mail	
		TelNet	
		FTP	1
		WWW	

**Взірець зошиту тестів з „Інформатики”**

Тестові завдання, котрі пропонуються учням з предмета „Математика” („Освіта України”, № 10 від 6 лютого 2007 р.)

**1. Завдання з вибором однієї правильної відповіді**

Знайдіть внутрішній кут правильного восьмикутника:

А 450	Б 1050	В 1100	Г 1250	Д 1350
-------	--------	--------	--------	--------

**2. Завдання відкритої форми з короткою відповіддю**

Розв'яжіть рівняння  $2x+2 - 2x = 96$

Рівень Ваших досягнень	
Сума балів:	12
Відсоток правильних відповідей:	100,00%
Рівень досягнень:	Рівень Ваших досягнень - високий!

Відповідь: \_\_\_\_\_

*Висновки...* Розглянутий підхід до визначення та створення ЕНП, технологій його побудови на основі використання гіпертексту, гіпермедіа, моделювання та контролю знань, використання ЕНП у навчальному процесі сприяє якісному формуванню професійних знань, умінь та навичок учнів, поліпшенню загальної професійної підготовки фахівців.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

- Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях. – Київ: Освіта України, 2006. – 365 с.
- Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании – М.: Издательский центр „Академия”, 2003. – 192с.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под. ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр „Академия”, 2001. – 272с.
- Шерман М.І. Комп'ютерно-інформаційна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика: Монографія. – К.: Вища школа, 2004. – 192с.: іл.

**Анотація**

**М.Ю.Кадемія, А.В.Шестопалюк**

**Електронне учебное пособие на интерактивной основе**

*В статье рассмотрены различные подходы к созданию электронного учебного пособия, технологии его создания на основе креативных информационных технологий; проанализированы пути использования электронного учебного пособия в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** *информационное общество, информационные интерактивные технологии, мультимедиа, электронное учебное пособие.*

Summary

M.Yu.Kademiya, O.V.Shestopaliuk

Electronic Tutorial on the Interactive Basis

Different approaches to creation of electronic tutorial, technologies of its creation on the basis of creative informational technologies are examined in the article; the ways of usage of electronic tutorial in the educational process are analyzed.

**Key-words:** informational society, informational interactive technologies, multimedia, electronic tutorial.

Дата надходження статті

„1” жовтня 2007 р.

УДК 37.064.1 + 37.037 (045)

Н.В.КАЗАКОВА,

кандидат педагогічних наук, доцент

(м.Хмельницький)

## ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ ЗАВДАНЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

На основі аналізу навчально-методичної літератури та власного досвіду роботи в статті розглядається актуальна проблема організації позакласної виховної роботи молодших школярів. Однією з важливих умов підвищення рівня фізичного виховання молодших школярів визначено взаємодію вчителя з батьками учнів при здійсненні завдань фізичного виховання у позакласній роботі. Розкрито сутність ефективних форм роботи з батьками та учнями початкових класів у позакласній роботі з фізичного виховання, зміст, форми і методи роботи з фізичного виховання молодших школярів; взаємодія вчителя з батьками учнів у позакласній роботі з фізичного виховання.

**Ключові слова:** фізичне виховання, позакласна робота, взаємодія, молодші школярі.

Постановка проблеми в загальному вигляді... У Цільовій комплексній програмі „Фізичне виховання – здоров'я нації” визначається необхідність змін у підходах суспільства до забезпечення зміцнення здоров'я людей. На межі тисячоліть фізичне виховання дітей набуває особливого значення; воно є важливою складовою системи освіти та виховання учнів загальноосвітньої школи. Молодший шкільний вік – це відповідальний етап формування фізичного та духовного здоров'я дітей, тому організація рухової активності молодшого школяра в позаурочний час має важливе значення для збереження та зміцнення здоров'я дитини.

В Україні об'єктивно склалися такі соціально-педагогічні й соціально-економічні умови, які являються причиною суттєвого погіршення стану здоров'я дітей різного віку, збільшення серед них випадків наркоманії, алкоголізму, негативного ставлення до основних принципів здорового способу життя. Це не може залишати байдужим жодного свідомого громадянина України, особливо педагогів, майбутніх учителів початкових класів, оскільки у фізичній та моральній занедбаності дітей криється джерело небезпеки для розвитку культури, майбутнього здоров'я народу та його моральності.

Одним із перспективних і найбільш ефективних напрямів практичного вирішення завдань фізичного виховання є удосконалення традиційних засобів, форм і методів позакласної виховної роботи, спрямованої на формування морального й фізичного здоров'я молодших школярів; підвищення загальної фізичної і спортивної підготовки школярів; розвиток інтересу до спорту, самостійного систематичного виконання фізичних вправ.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Дослідженню проблем фізичного виховання школярів в останні роки приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як: залежність стану здоров'я і фізичного виховання школярів від їхнього способу життя (А.Ф.Артюшенко, І.Д.Глазиріна, В.І.Лех, В.Ф.Новосельський, М.С.Солопчук); підвищення рухової активності учнів (Е.С.Вільчковський, Р.Є.Мотиланська, М.С.Осіпова, Б.Ф.Проскудін, Л.П.Сергієнко, А.Г.Хрипкова); удосконалення уроку фізичної культури (А.А.Гужаловський, Е.М.Філіпенко); варіативність форм і методів впровадження фізкультурно-оздоровчих заходів у режим дня (Є.Я.Бондаревський, А.Ф.Борисенко, О.Д.Дубогай, Л.І.Ратушна); підвищення ефективності позакласної і позашкільної роботи з фізичної культури (С.М.Бажуков, Р.О.Белов, Л.В.Волков, М.О.Третьяков); розвиток фізичних якостей у школярів (М.Я.Алісов, Г.П.Богданов, В.О.Кузьмін).

Питання організації виховної роботи з школярами взагалі та молодшими школярами зокрема вже неодноразово привертало до себе увагу дослідників. Досить послатися на ґрунтовні дослідження зазначеної проблеми І.Д.Беха, С.Г.Карпенчук, В.М.Оржеховської, В.І.Плахтій, О.Л.Шквир, І.М.Шоробури, І.П.Ящук.

Ознайомлення з літературними джерелами свідчить про відсутність спеціальних досліджень, присвячених розробці проблеми фізичного виховання учнів у позакласній роботі початкової школи в сучасних умовах. Це тому, що до фізичного виховання у позакласній роботі ставляться як до менш важливого порівняно з іншими видами навчання, що реалізуються в інтегрованій освіті. Крім того вчителі початкових класів не повністю підготовлені до організації процесу фізичного виховання у позакласній роботі. Такий стан справ призводить до серйозних недоліків у фізичному вихованні молодших школярів, відповідальність за яку покладено на вчителів молодших класів, спеціалістів із фізичної культури, керівників спортивно-оздоровчих секцій і клубів.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є теоретичне обґрунтування однієї з педагогічних умов підвищення рівня фізичного виховання молодших школярів – взаємодія вчителя з батьками учнів при здійсненні завдань фізичного виховання у позакласній роботі. Головне завдання цієї статті полягає в тому, щоб запропонувати майбутнім учителям необхідні професійні знання та максимально якісно сформулювати, розвинути й закріпити нові здібності щодо методики виховної роботи з учнями початкових класів.

*Виклад основного матеріалу...* Сім'я займає чільне місце у вихованні дитини, оскільки батько й мати є першими вихователями, вчителями, котрі знайомлять малюка з оточуючим світом, навчають культурі спілкування, сприяють формуванню її естетичних смаків, творчому й фізичному розвитку. Усі батьки бажають бачити своїх дітей здоровими, життєрадісними, спритними та міцними. Формування цих якостей значною мірою залежить від організації виховного процесу, зокрема фізичного виховання в сім'ї та навчальному закладі. Зрозуміло, що виховання в сім'ї та школі має бути цілеспрямованим, систематичним і постійним. Це можливо за умови постійної взаємодії батьків з учителями початкових класів і спеціалістами з фізичної культури при здійсненні завдань фізичного виховання у позакласній роботі.

Увага батьків, своєчасна їх допомога, підтримка, схвалення сприяють розвитку успіху дитини в діяльності, а також підвищенню рівня фізичного виховання молодших школярів у позакласній роботі. Дорослі користуються в дітей великим авторитетом і тому повинні бути для них прикладом, оскільки заняття спортом або загартування свого організму батьками є сильнішим стимулом для наслідування, ніж слова, котрі не підтверджуються практикою. Батьки своєю участю в спільній діяльності з синами та дочками допомагають формувати в них перші позитивні хвилювання, пов'язані з пізнанням, створюють умови для засвоєння життєво важливих рухових дій [2, 130].

Дослідження А.П.Савченко, О.І.Трухіна, О.І.Шпака [3; 4; 5] дозволяють назвати умови, котрі забезпечують ефективність фізичного виховання в школі завдяки співпраці з батьками: знання батьками своїх дітей; особистий приклад батьків, їх авторитет, характер стосунків у сім'ї; спільна діяльність, розумне спілкування; педагогічна культура батьків.

Аналіз сучасного стану позакласної роботи з фізичного виховання у початковій школі показав, що батьки мало бувають зі своїми дітьми: лише в 15 сім'ях із 90 батьки ходять з дітьми на прогулянки, стадіон, що дає основу для спілкування, решта спілкуються переважно під час перегляду телевізійних передач, читання журналів, кіно. Це негативно впливає на фізичний і духовний стан дитини. Тому вчитель початкових класів повинен проводити відповідну роботу щодо підвищення рівня фізичної культури батьків, залучати їх до співпраці у проведенні позакласної роботи в школі.

На сучасному етапі педагогічна освіченість батьків відстає від реальної педагогічної ситуації, суспільних потреб, очікувань дитини. Тому нами висунуто такі завдання в роботі з батьками щодо фізичного виховання дітей: залучення батьків до педагогічної та організаційної роботи; допомога батьків у фізичному вихованні дітей; педагогічна освіта батьків.

У ході дослідження проведено такі форми роботи з батьками: педагогічний лекторій, що передбачав надання батькам систематизованих знань з теорії фізичного виховання, привернення їх уваги до актуальних проблем фізичного виховання, здорового способу життя молодших школярів; позакласний педагогічний всеобуч, який був спрямований на ознайомлення батьків з проблемами фізичного виховання дітей класу, з участю вчителя фізичної культури та медичного працівника школи; науково-практична конференція з проблем фізичного виховання; день відкритих дверей, головна мета якого – показати роботу школи, привернути увагу батьків до проблем фізичного виховання; сімейні конкурси „Тато, мама, я – спортивна сім'я”, „Змагання сильних і мужніх”; консультації, які передбачали надання конкретних рекомендацій, порад з актуальних для батьків питань щодо розвитку фізичних якостей та рухових умінь і навичок в дитини; подолання певних труднощів тощо; ознайомлення з психолого-педагогічною літературою,

котре передбачало відбір і надання рекомендацій щодо психолого-педагогічної, науково-популярної літератури для батьків відповідно до проблем фізичного виховання молодших школярів щодо режиму дня, загартування, масажу, відпочинку).

Налагодження контактів, спілкування батьків з дітьми, учителем початкових класів у процесі їх співпраці щодо фізичного виховання у позакласній роботі сприяє зближенню дітей з батьками. В організації такої роботи з батьками важливо знайти їх можливості (чим вони можуть допомогти школі), коректно висловити свої пропозиції в усній чи письмовій формі (найкраще це робити на класних батьківських зборах). Співпрацюючи з батьками, ми виявили такі чинники, котрі сприяють ефективній взаємодії з ними: запрошення батьків до співробітництва (доброзичливість, відкритість у спілкуванні з батьками – перший крок до співпраці з ними); дотримання позиції рівноправності (об'єднання зусиль учителя та сім'ї школяра можливе за взаємного визнання ними рівноправності, при чому перший крок має зробити вчитель); визнання важливості батьків у співпраці (вчитель повинен завжди наголошувати на важливій ролі батьків у вихованні та розвитку дитини); прояв любові, захопленості їх дитиною (психологічний контакт із батьками виникає одразу, як тільки вчитель виявляє розуміння дитини, симпатизує їй, бачить позитивні та негативні риси. Батьки, відчувши доброзичливість учителя, більш охоче спілкуються з ним, налаштовуються на співпрацю); пошук нових форм співпраці (вчитель може запропонувати одному з батьків організувати екскурсію до лісу, парку, іншим – зустріч зі спортсменами, мандрівку до фітнесклубу, похід на футбол, разом визначивши їх тематику, структуру тощо. Особливо корисний обмін думками з батьками щодо налагодження взаєморозуміння з дітьми).

Процес налагодження взаємодії з батьками ефективний за дотримання учителем початкових класів таких психолого-педагогічних правил та вимог: використання заходів, спрямованих на підвищення авторитету батьків („Тато, мама, я – спортивна сім'я”, змагання сильних і мужніх, козацькі забави, лицарський турнір, „Нумо, дівчата!”); довіра до виховних можливостей батьків, підвищення рівня їх педагогічної культури й активності у вихованні; педагогічний такт, неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї; життєстверджуючий, мажорний настрій при вирішенні проблем виховання, опора на позитивні риси дитини, орієнтація на успішний розвиток особистості [1, 226-232].

Однією з ефективних форм роботи з молодшими школярами є спортивно-оздоровчі колективні творчі справи (КТС), до організації і проведення яких ми залучали батьків дітей. Організація спортивно-оздоровчих колективних творчих справ сприяє активізації діяльності молодших школярів, вносить в неї дух змагання і творчості. Колективні творчі справи передбачають організацію спільної діяльності учнів початкових класів. Тому в процесі їх реалізації молодші школярі починають розуміти свою належність до колективу ровесників, у них виховуються ініціативність, організованість, самостійність, взаємодопомога, формуються вміння намічати мету майбутньої діяльності, розподілити обов'язки і організувати їх виконання, визначити ступінь роботи кожного учня в колективній діяльності, підвести її підсумки. В якості колективних творчих справ виступали різноманітні свята, пізнавальні ігри-подорожі чи естафети, трудові заходи; організація і проведення виставок, зустрічей зі спортсменами нашого міста.

З метою задоволення рухових потреб школярів та формування навичок самостійних занять спортом для хлопчиків проводилися футбол, волейбол, баскетбол, теніс, для дівчаток – стрибки на скакалці, „класики”, спортивні ігри за спрощеними правилами (волейбол, баскетбол, ручний м'яч, бадмінтон), естафети, катання на ковзанах, лижах. Також ми широко застосовували народні ігри, для вдалого проведення яких нами використовувався спортивний інвентар: баскетбольні, волейбольні, футбольні м'ячі, скакалки, гімнастичні палиці, кеглі, канат, булави, ковзани, лижі.

У позакласній роботі з фізичного виховання можна виділити ряд напрямів, один з яких включає в себе розширення та поглиблення санітарно-гігієнічних знань учнів і формування відповідних умінь і навичок. Необхідно, щоб вчитель початкових класів, батьки проводили з учнями бесіди про значення правильного режиму дня, гігієну тіла, способи загартування та зміцнення фізичних сил і здоров'я людини. Тематика санітарно-гігієнічного просвітництва включає також питання популяризації фізичної культури і спорту, в тому числі організацію зустрічей зі спортсменами, проведення бесід, доповідей і лекцій про розвиток масового фізкультурного руху, важливі події спортивного життя, вплив фізкультури і спорту на підвищення працездатності людини, досконалості її естетичного розвитку. Важливим напрямом позакласної роботи з фізичного виховання є використання звичайних сил природи (сонця, повітря і води) для зміцнення здоров'я учнів. З цією метою нами проводилися прогулянки і екскурсії у природу, організовувалися походи рідним краєм, ігри на місцевості. Всі ці заходи проводилися спільно з батьками.

У системі позакласної роботи велике значення має спортивна досконалість учнів, розвиток їх здібностей в різних видах фізичної культури і спорту. Це завдання вирішується за допомогою

організації роботи спортивних секцій з гімнастики, спортивних іграх, легкої атлетиці. Заняття спортивних секцій проводяться вчителями фізкультури згідно плану спортивно-масової роботи школи. Тому завдання вчителя проінформувати батьків, які секції, гуртки діють у школі, за місцем проживання. Це нами робилося на батьківських зборах, куди запрошувалися і керівники спортивних секцій. Значним напрямом позакласної роботи є організація і проведення спортивно-масових заходів в школі (спортивні свята, шкільні спартакіади, змагання, вечори). Вони не тільки збуджують інтерес до фізкультури і спорту, але й дозволяють залучити учнів і їх батьків до спортивно-оздоровчої діяльності. До прикладу, нами спільно з батьками проведено такі спортивно-масові заходи в школі: день здоров'я, свято спорту, спартакіада народних ігор, гра „Робінзонада”.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Внесок батьків у процес фізичного виховання дітей полягає у створенні необхідних умов для занять з дітьми вдома; в контролі та сприянні дотримання дітьми режиму дня, правил особистої гігієни, загартування, виконання ранкової гігієнічної гімнастики й домашніх завдань; особистій участі батьків у спортивних змаганнях, днях здоров'я та інших фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах; організації ігор на дитячих майданчиках за місцем проживання. Нами визначено, що спільна діяльність батьків, дітей і вчителів впливає на фізичне виховання молодших школярів, виховує самостійність, вимогливість до себе, наполегливість, відповідальність. У процесі спільної діяльності, спілкування діти переймають від старших їх ставлення до природи, її краси, результатів праці, в них формуються нові інтереси, настанови у поведінці, допитливість. Діти стають більш відверті, балакучі, доброзичливі у стосунках з батьками і учителем, що допомагає дорослим краще пізнати дітей, їх характер, звички, ставлення до себе та інших, корегувати за необхідності поведінку.

Цілком природньо, що дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми фізичного виховання молодших школярів в позакласній роботі. Подальшої уваги потребують дослідження проблем гуманістичної спрямованості процесу фізичного виховання молодших школярів у позакласній роботі; виявлення та обґрунтування наступності змісту, форм і методів фізичного виховання молодших школярів у позакласній роботі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів ВНЗ. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с.
2. Огніста К.М. Фізична культура учнів молодшого шкільного віку (форми, засоби, методи): Навчальний посібник. – Т.: ТДПУ, 2003. – 164 с.
3. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навч. посібник: Центр навч. л-ри, 2004. – 368с. – С.274 – 275.
4. Фізичне виховання у позашкільній роботі. Методичні рекомендації. (А.П.Савченко). – К.: ІПВ, 2003.
5. Шляхін Б.М. Методика фізичного виховання школярів. – Львів: Світ, 1993. – 184 с.

#### **Резюме**

*Н.В.Казакова*

#### ***Взаимодействие учителя с родителями учеников при реализации заданий физического воспитания во внеурочной работе***

*На основе анализа учебно-методической литературы и личного опыта работы в статье рассматривается актуальная проблема организации воспитательной работы младших школьников. Одним из важных условий повышения уровня физического воспитания младших школьников определено взаимодействие учителя с родителями учеников при реализации заданий физического воспитания во внеурочной работе. Раскрыто сущность эффективных форм работы с родителями и учениками младших классов во внеурочной работе с физического воспитания.*

**Ключевые слова:** *физическое воспитание, внеурочная работа, взаимодействие, младшие ученики.*

#### **Summary**

*N.V.Kazakova*

#### ***Interaction of a Teacher and Parents in the Process of Performing the Tasks of Physical Training in the Extracurricular Work***

*On the bases of the analyses of the educational-methodic literature and own experience of work the actual problem of organization of extracurricular educational work of junior schoolchildren is examined in the article. One of the important conditions of rise of the level of physical education of junior schoolchildren is interaction of a teacher and pupils' parents in the process of performing the tasks of physical education in the extracurricular work. The essence of effective forms of work with parents and primary school pupils in the extracurricular work on physical training is revealed.*

**Key-words:** *physical education, extracurriculum work, interaction, primary-school pupils.*



## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*В статті розкривається суть і структура актуального в наш інформаційний час поняття „педагогічна комунікація”, глибоке осмислення якого сприятиме ефективному формуванню комунікативної культури вчителя.*

**Ключові слова:** комунікація, спілкування, комунікативна діяльність, комунікативне середовище.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Глобальна трансформація індустріального суспільства в інформаційно-комунікативне, яка активно відбувається нині, супроводжується не тільки проникненням комунікації в усі сфери життєдіяльності соціуму, створенням і розвитком комунікативних структур і процесів нового типу, а й глибоким переосмисленням комунікативної природи соціальної реальності, сучасних змін в соціально-комунікативній сфері, місця і ролі комунікації в розвитку суспільства. Саме тому вже недопустимою є опора на спонтанні фактори, що сприяють розвитку комунікативної культури. Необхідно цілеспрямовано готувати особистість до ефективної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Невідповідність рівня комунікативної культури сучасного фахівця-педагога вимогам інформаційного суспільства визначає актуальність даної проблеми.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Витоками вирішення проблеми є праці видатних зарубіжних вчених Б.Хабермаса, Н.Лумана, К.Апель, А.Моля, К.Черрі, Л.Виготського, А.Леонтьєва тощо. Проблема комунікативної культури особистості переважно розглядається в працях сучасних мовознавців (В.В.Виноградов, С.І.Ожегов, Е.Д.Поливанов, Д.Е.Розенталь, Л.С.Щерба), психологів і дидактиків (А.М.Богущ, О.О.Бодальов, Г.С.Костюк, Н.В.Кузьмін та ін.). Це підтверджує і проведений нами експрес-огляд 100 дисертаційних досліджень комунікативної культури, захищених в останні роки в Україні та Росії, який виявив, що найменший відсоток наукових праць звертаються до методології проблеми (приблизно 2%), культурологічний аспект присутній лише у 5% досліджень, а мистецтвознавчий висвітлює тільки 3% зазначених дисертацій.

*Формулювання цілей статті...* Ототожнення комунікативної культури вчителя з поняттям „культура мовлення”, „комунікативні здібності, навички”, що переважає у численних дослідженнях, на наш погляд, не повністю розкриває зміст поняття „комунікативна культура”. Виокремлення сутності і структурних компонентів поняття „педагогічна комунікація” уможливило переосмислення поняття „комунікативна культура вчителя” та окреслює нові напрямки її формування.

*Виклад основного матеріалу...* Як термін, „**комунікація**” міцно увійшла в понятійний апарат соціально-гуманітарних знань, необхідних для сучасних спеціалістів. „Вчені-методисти все частіше акцентують увагу на необхідності для студентів різного профілю володіти знаннями теорії комунікації, вміннями, навичками встановлення і підтримання контакту в різних сферах і ситуаціях взаємодії” [2]. Змістовність процесу комунікації уможливило наповнення її різними сенсами, які обумовлюються зв'язком об'єктів комунікації.

В соціології таким об'єктом є суспільство і його складові (тому, частіш за все, соціологічним об'єктом виступає масова комунікація), в психології розглядаються аспекти міжособистісної комунікації, в етнографії – міжетична комунікація, в галузі мистецтва – комунікація між митцем (режисером, поетом, художником, композитором) і глядачем, читачем, слухачем, в освіті – між вчителем і його вихованцем.

В різних випадках використовуються різноманітні форми і види комунікації та відповідні їм технології. Та про яку б форму комунікації не йшла мова – існують іманентно притаманні цьому процесу одиниці, наявність яких і дозволяє говорити саме про комунікацію.

Взагалі комунікація (від лат. *communika* – спілкуюся, роблю загальним) – фундаментальна ознака людської культури, яка полягає в інтенсивному спілкуванні людей на основі обміну різного роду інформацією [8].

Як термін „комунікація” застосовується у двох значеннях:

1. Для характеристики структури ділових та міжособистісних зв'язків між людьми;
2. Для характеристики обміну інформацією в людському суспільстві взагалі [12].

З чого виходить, що комунікативний процес характеризують наступні поняття: інформація, розуміння (раціональне або чуттєве), ціль комунікації і технологія, яка дозволяє ефективно, з точки зору розуміння, інформацію транслювати.

Сутність і структура комунікаційних процесів цікавила ще видатних філософів стародавнього світу. До прикладу, ще Арістотель та Платон вивчали засоби і методи ефективного спілкування. В контексті нашого дослідження важливою є думка Арістотеля про основні елементи комунікації. В „Риториці” він пише: „мова складається з трьох елементів: з самого оратора, із предмета про який він говорить, та з особи до якої він звертається” [1, 99]. Тобто, за Арістотелем, акт комунікації – це **ОРАТОР + МОВА + СЛУХАЧ**.

Цицерону належить відома фраза, що орієнтувала багато століть на саморозвиток в ораторському мистецтві: „Поетами народжуються, ораторами стають.” В своїх відомих трактатах він ставить наступні завдання перед людиною, яка бажає, щоб її слухали:

- продемонструвати істинність фактів, що приводяться;
- доставити естетичну насолоду;
- впливати на волю і поведінку людей, збуджувати їх до активної діяльності [10].

Термін „комунікація” з’явився в наукових зворотах лише на початку ХХ ст., і розглядався з позицій людського спілкування. Природно, виникає питання, чи не ототожнюються термін „комунікація” та поняття „спілкування”? Вирішення зазначеного питання в науковій літературі представлено різними підходами.

Перший підхід по суті є ототожненням понять „комунікація” і „спілкування” (Л.С.Виготський, А.А.Леонтьєв, К.Черрі та ін.). К.Черрі визначає, що комунікація – „де соціальне явище, „соціальне спілкування”, де головним є людська мова” [11, 23-24].

Інший підхід пов’язаний з розгалуженням понять „комунікація” і „спілкування”. Філософ М.С.Каган вважає, що комунікація і спілкування розрізняються за двома позиціями. По-перше, комунікація є суб’єкт – об’єктний зв’язок, де суб’єкт передає інформацію (знання, ідеї, повідомлення, вказівки, тощо), а об’єкт виступає як пасивний „приймач” інформації, і повинен її прийняти, зрозуміти, засвоїти і відповідно до цього діяти. В процесі спілкування інформація циркулює між рівноправними партнерами та має двоспрямований характер. По-друге, „спілкування має і практичний, матеріальний характер, і практично-духовний характер, тоді коли комунікація... є чисто інформаційним процесом – передачею тих чи інших повідомлень” [3, 143-146].

Соціологи М.А.Василик, М.С.Вершинін стверджують, що спілкування – одна із форм комунікативної діяльності, а „... комунікація розглядається як поняття більш широке, ніж спілкування” [7, 29]. Залежно від спрямованості багатоаспектної інформації розрізняють аксіальну та ретильну комунікації. Аксіальна (від лат. axis – осьовий) комунікація спрямовує свої сигнали на індивідуальність. Ретильна (від лат. rete – мережа) комунікація спрямована на великі групи людей [5].

Важко переоцінити працю А.Моля „Соціодинаміка культури” [6], де автор проводить глибокий аналіз феномену культури, комунікації, засобів масової комунікації тощо. Вчений вважає, що культура по суті – це велика кількість повідомлень. При такому розумінні культури всі взаємодії в ній є актами комунікації, який зумовлює:

1. Існування відправника повідомлення,
2. Канал, по якому передається повідомлення в просторі і часі,
3. Отримувач, який здійснює прийом повідомлення, сприймає його за допомогою власного досвіду, та відправляє у пам’ять, де воно зберігається і підлягає забуванню.

А.Моль поділяє комунікативні повідомлення на звукові (мова, людська мова, музика, мова почуттів, шум, мова речей) і зорові повідомлення (знакові повідомлення печатного тексту, повідомлення форм – природних і штучних, художні повідомлення) [6, 126].

Якщо комунікативні канали умовно поділити на вербальні, невербальні, аудіовізуальні, то, по аналогії, можна виділити структуру **комунікативної діяльності**, з точки зору тих комунікативних засобів, на яких вона ґрунтується:

- усна – це різновиди комунікативної діяльності, які ґрунтуються на безпосередньому особистісному спілкуванні у рамках відносно невеликих спільнот;
- письмова – позначають форми спілкування, які опосередковані письмовими текстами та пов’язані з діяльністю відповідних інститутів і організацій – бібліотек, видавництв, освітніх закладів та ін.
- аудіовізуальна – це тип комунікативної діяльності, яка опосередкована спеціальними технічними засобами передачі інформації – радіо, кінематографом, телебаченням, новітньою аудіо та відеотехнікою.

Головне, в чому сходяться всі концепції щодо феномену комунікації, це трактування даного поняття з точки зору передачі інформації, яка має життєвий сенс, завдяки чому відбувається самореалізація, саморозвиток індивіда

Отже комунікація – це обмін інформацією між людьми. Основна ціль комунікаційного процесу – забезпечення розуміння інформації, яка є предметом повідомлення. Однак сам факт обміну інформацією не гарантує ефективності спілкування учасників акту комунікації. Щоб краще розуміти процес обміну інформацією і умови його ефективності, слід мати уявлення про елементи та стадії процесу комунікації.

В процесі обміну інформацією можна виділити чотири базових елементи:

1. Відправник – особа, що генерує ідею або збирає інформацію для повідомлення.
2. Повідомлення – інформація, закодована за допомогою символів і знаків.
3. Канал – засіб передачі інформації.
4. Отримувач – особа (група осіб), яким спрямована інформація і які інтерпретують її.

Завданням учасників акту комунікації є створити повідомлення і використати канал для його передачі таким чином, щоб обидві сторони зрозуміли і розділили вихідну ідею. Безумовно, це не просто, бо існує ризик, що на будь-якому етапі комунікації смисл інформації може бути викривлений або повністю втрачений.

В процесі обміну інформацією відправник і отримувач проходять декілька взаємопов'язаних етапів:

1. Зародження ідеї та її кодування.
2. Вибір каналу та передача.
3. Отримання і декодування.

Ці етапи проілюстровані на рисунку у вигляді моделі процесу комунікації.

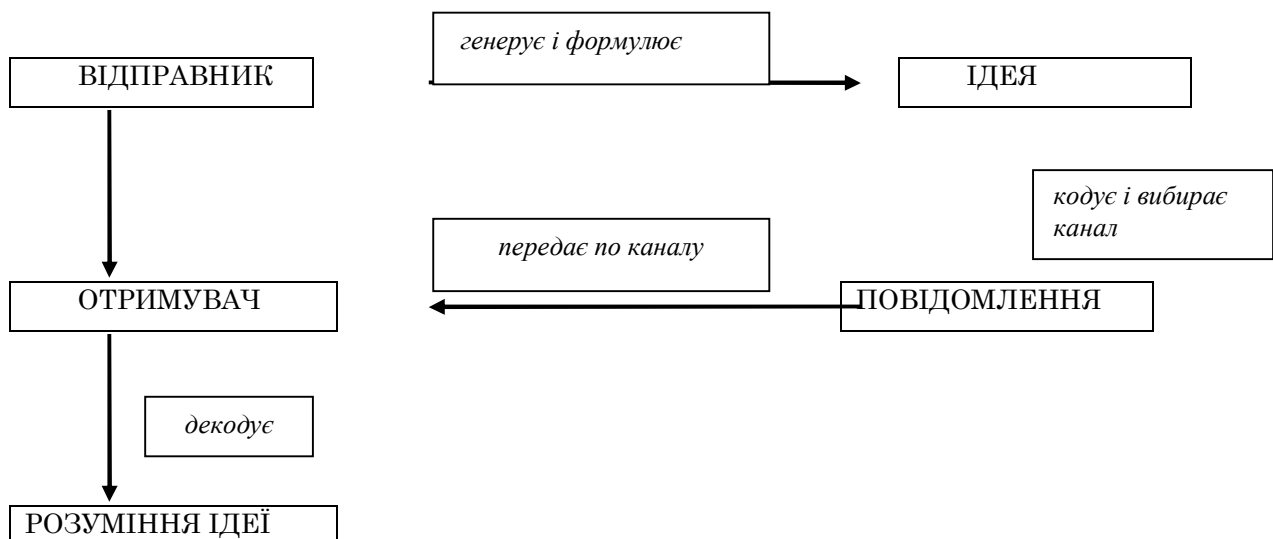


Рис 1. Проста модель процесу обміну інформацією.

Хоча весь процес комунікації часто відбувається за декілька секунд, на кожному з його етапів можуть виникнути певні труднощі.

I. Етап зародження ідеї та її кодування.

Обмін інформацією починається з генерації ідеї, відбору інформації та її формулювання. Змоги здійснення комунікаційного процесу досить часто припиняються саме на цьому етапі, оскільки відправник не завжди володіє достатнім рівнем наступних якостей: креативністю, творчим потенціалом, професійністю в діяльності, якою він займається. Відправник комунікативного повідомлення, щоб здійснити процес ефективно, повинен вирішити наступні питання: Яку ідею? Яким чином? Кому? З якою метою?

Але, перш ніж передати ідею, відправник повинен за допомогою символів і знаків її закодувати, використовуючи доступні для нього засоби (слова, інтонації, жести – для вербального повідомлення; стиль, жанр – для письмового повідомлення, засіб художньої виразності – для мистецького повідомлення тощо). Не повністю усвідомлені відправником ці процеси, невдале кодування й приводять до того, що прекрасні ідеї не знаходять розуміння в отримувачів повідомлення.

II. Етап вибору каналу та передача повідомлення.

Цей етап відправник використовує для доставки повідомлення адресату. У багатьох видах комунікації на цьому етапі актуалізуються проблеми інтерпретатора, транслятора інформації, доречний вибір якого автором-відправником обумовлює ефективність комунікативного процесу.

**III. Етап отримання і декодування повідомлення.**

Після отримання повідомлення для його розуміння адресат його декодує. Декодування – це процес перетворення символів і знаків відправника в думки отримувача. Якщо ці символи мають однакове значення і для автора і для адресата повідомлення, – останній зрозуміє ідею першого. Таким чином реалізуються етапи комунікативного процесу.

Усвідомлення та використання в педагогічній діяльності всіх особливостей комунікативного процесу потребує впровадження в навчально-виховний процес вищої педагогічної школи певних предметів з проблем комунікації, розробки технологій цілеспрямованого формування високого рівня комунікативної культури майбутніх вчителів із врахуванням специфіки спеціальностей, які вони отримують у ВНЗ.

Масивний інформаційний потік звалюється сьогодні на людину через засоби масової комунікації, і вона практично наосліп виділяє потрібну їй. Проте величезний об'єм інформації при досить розмитих цілях, ідеалах, орієнтирах ставить людину у складне становище вибору. Саме тому проблема впливу масової комунікації на особистість (і на дорослих, і на дитину) викликала особливу увагу і зацікавленість науковців різних галузей знань, які єдині у думці, що на формування особистості, на її комунікативну культуру безпосередньо впливає оточення, або середовище її функціонування.

Незважаючи на досить широке використання поняття „середовище” не отримало ще чіткого однозначного визначення в світі науки. Воно розуміється як „оточення”, соціальний простір, що оточує людину. Проблему впливу середовища на особистість досліджували в своїх працях І.Д.Бех, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.О.Леонт'єв, С.О.Сисоева та ін., які зазначали, що воно як сукупність природних і соціальних умов, у яких протікає розвиток і діяльність людського суспільства, є необхідною умовою становлення і розвитку особистості. Кожна людина одночасно є продуктом та творцем свого середовища, яке дає людині фізичну основу для життя і робить можливим інтелектуальний, моральний, суспільний та духовний розвиток.

Наукова література останнім часом досить часто використовує такі поняття: соціокультурне середовище, комунікативне середовище, інформаційне середовище, освітнє середовище тощо.

**Комунікативне середовище**, на наш погляд, – це сфера комунікативної діяльності учасників акту комунікації, що пов'язана зі створенням, передачею (трансляцією), отриманням та розумінням інформаційного повідомлення.

Ми викладаємо об'єднані в поняття „комунікативне середовище” вищеозначені одиниці комунікативного процесу у вигляді таблиці:

**Структура комунікативного середовища**

<b>ПИТАННЯ, що відповідають етапам комунікації</b>	<b>УЧАСНИКИ акту комунікації</b>	<b>ПРИМІТКИ</b>
<i>Хто передає інформацію?</i>	<b>Автор-відправник</b>	Джерело комунікації – генерована та сформульована автором ідея. Для масової комунікації – інститути, що технічно забезпечують функціонування та відповідають за підтримку поля масової комунікації (державні комітети і комісії, теле- і радіокомпанії, друкарні, фінансисти розповсюдження).
<i>Що повідомляється?</i>	<b>Повідомлення</b>	Зміст, форма і об'єм закодованої відправником інформації як сукупність знань, оцінок, вірувань, творів мистецтва – комунікативне повідомлення.
<i>Яким чином здійснюється передача?</i>	<b>Канал</b>	Обумовлений доступними для автора-відправника засобами передачі повідомлення. Канали масової інформації – видавництва газет, журналів, книг, теле- і радіотрансляційні мережі. Специфіка якісних та кількісних характеристик, що обумовлена як технічними можливостями передачі інформаційного повідомлення, так і орієнтацією на властивості аудиторії.
<i>Кому адресоване</i>	<b>Отримувач</b>	Особа чи аудиторія диференційована на

повідомлення?		соціокультурні групи, а також по психофізіологічним особливостям сприйняття й перетворювання (декодування) інформації.
<b>Навіщо?</b> (Який ефект трансляції?)	<b>Ефект від повідомлення, його розуміння</b>	Фактори ефективності повідомлення („з яким ефектом“), що визначаються через соціальну поведінку, дію або бездіяльність, від впливу повідомлення. Характеризуються доступністю повідомлення (його символів, знаків – слів, фраз, візуальних чи звукових образів), яку визначає співвідношення простих і складних елементів, чіткість та сприяє процесу розпізнання, декодування та розуміння змісту повідомлення.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Отже, комунікативне середовище усвідомлюється нами як поняття більш широке ніж соціокультурне, інформаційне, освітнє та ін. середовища. Підґрунтям для такого висновку є розуміння того, що діяльність людини у будь-яких цих сферах комунікативна по суті, тобто функціонування зазначених „середовищ” реалізується засобами комунікації і в процесі комунікативних дій.

Сьогодні ми маємо сформоване комунікативне середовище – електронне. Інтернет вважається найвагомим винаходом кінця ХХ століття. Глобальна мережа Інтернет є достатньо новою, але досить розвиненою галуззю людської діяльності, швидкий зріст якої, зміни в технології, способи використання та збільшення кількості користувачів робить Інтернет динамічною впливовою силою. Комп’ютерно-опосередкована, або віртуальна комунікація об’єднує у сучасному світі сотні мільйонів користувачів системи Інтернет та характеризується: віртуальністю, глобальністю, гіпертекстуальністю, дистантністю, опосередкованістю, електронним сигналом як каналом спілкування (з одного боку, комунікація в мережі здійснюється за допомогою комп’ютера в електронному вигляді, з іншого, це – традиційний спосіб письмового спілкування, однак каналом спілкування є не папір, а електронний сигнал, креолізованістю, егалітарністю (для комунікації в Інтернеті характерний стиль рівності, з метою вільного обміну думок з певної проблеми), специфічною комп’ютерною етикою” [4, 43-44].

Для того, щоб сформувати комунікативну культуру сучасної особистості високого рівня, відповідну до теперішнього рівня інформатизації, комунікації, необхідно впроваджувати цілий комплекс заходів, які торкатимуться всіх ланок соціальної системи та етапів акту комунікації, підвищувати рівень комунікативної культури сучасної особистості, яка включає в себе „культуру мовлення” і „культуру спілкування”, істотними сторонами яких є: комунікабельність, комунікативна програма поведінки, готовність до взаємодії, емоційно-емпатійні здатності, толерантність, соціальний статус та місце і роль в акті комунікації.

Діяльність вчителя комунікативна за своєю природою – це безперечний факт. А якщо згадати, що акт комунікації передбачає наявність трьох складових, а саме: 1) відправник повідомлення, 2) канал, по якому передається повідомлення, 3) отримувач повідомлення. Стає зрозумілим, що вчитель у своїй професійній діяльності виступає в кожній з цих іпостасей. Та науково-педагогічна література широко висвітлює проблеми комунікативної культури лише тоді, коли вчитель – відправник повідомлення (комунікативні знання, вміння та навички розглядаються в контексті культури спілкування, етикету та комунікабельності особистості). Але вчитель повинен свідомо ставити і такі питання: Хто повідомляє? Якими каналами варто одержувати інформацію? Як вона впливає на вихованців? Чи відбувається зворотній зв’язок? Безумовно, це складні питання, але без їх вирішення неможливо говорити про ефективну педагогічну комунікацію та високий рівень комунікативної культури педагога.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аристотель. Поетика. – Риторика. – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 234с.
2. Барабанова Н.Р. Междудисциплинарная координация в формировании коммуникативно-речевой компетенции студентов // Internet – www. russcomm.ru
3. Каган М.С. Мир общения. – М.: МГУ, 1998. – 216с.
4. Коломієць Н.В. Лінгвістичні особливості організації гіпертексту інтернет-новин (на матеріалі англійської мови): Дис. ... канд. філол. наук. – К., 2004. – С.43-44.
5. Кореев М.И., Коваленко А.Б. Социальная психология. – К., 1995. – 303с.
6. Моль А. Социодинамика культуры: Пер.с фр. / Предисл. Б.В.Бирюкова. Изд.2-е. – М.: Ком книга, 2005. – 416с.
7. Основы теории коммуникации: Учебник для высших учебных заведений / Под. ред. М.А.Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 612с.

8. Психологический словарь / Айрапетянц А.Т., Альтман Л.А., Анохин П.К. и др. – М., 1983. – 447с.
9. Федоров А.В. Медиа и современная социокультурная ситуация // Internet – moskow@unesco.ru
10. Цицерон Марк Тулий. Три трактата об ораторском искусстве. – М.: Наука, 1972. – 81с.
11. Черри К. Человек и информация / Пер. с англ. – М.: МГУ, 1972. – С.23-24.
12. Яковлева О.П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 – Вінниця, 2002. – 222с.

**Аннотация**

**В.В.Красна**

**Сущность и структура педагогической коммуникации**

*В статье раскрывается сущность и структура актуального в наше информационное время понятия „педагогическая коммуникация“, глубокое осмысление которого будет способствовать эффективному формированию коммуникативной культуры учителя.*

**Ключевые слова:** коммуникация, общение, коммуникативная деятельность, коммуникативная среда.

**Summary**

**V.V.Krasna**

**The Essence and Structure of Pedagogical Communication**

*The article deals with the essence and structure of the notion “pedagogical communication” that is topical today. Its deep understanding will cause effective building of the teacher’s communicative culture.*

**Key words:** communication, association, communicative activity, communicative environment.

Дата надходження статті

„26” жовтня 2007 р.

УДК 373.2

**К.Л.КРУТІЙ,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(м.Запоріжжя),*

**Л.В.ЗДАНЕВИЧ,**

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

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РІЗНИХ ТИПІВ ІНДИВІДУАЛЬНИХ МОВЛЕННЄВИХ  
ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті подано ключові терміни дидактики навчання мови дітей дошкільного віку. Наведено розмежування дискусійних понять, з’ясовано можливості застосування в освітньому процесі індивідуальних занять із дошкільниками.*

**Ключові слова:** індивідуальність, індивідуалізація, індивідуальне заняття, діти дошкільного віку.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти передбачають орієнтацію на особистість дитини, створення сприятливих умов для формування у неї незалежної спрямованості, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує, конструктивних мотивів поведінки, нахилів, потреб, характеру, пізнавальних, психічних процесів. З огляду на це особливого значення набуває проблема індивідуалізації освіти дітей дошкільного віку. У річищі цих проблем, що мають суттєвий вплив на підвищення ефективності й якості навчання дітей дошкільного віку, найголовніше місце посідає заняття як форма організації навчальної діяльності, а також побудова цього заняття, тобто його структурна організація.

Ідея індивідуалізації освіти була чільною для педагогів XIX століття, вони протиставляли її панівній на той час тенденції до встановлення єдиного ідеалу людини й однакового для всіх змісту освіти. З розвитком педагогічної думки усталилося розуміння того, що кожна освітня програма має бути пристосована до конкретної дитини. Водночас визнавалося, що індивідуальність ніколи не формується ізольовано від соціального середовища. Тому й організацію освіти необхідно узгоджувати не лише з потребами окремої особистості, а й з вимогами часу, із запитамі суспільства.

На ранніх стадіях розвитку людства навчання було пов'язано з конкретною поведінкою та діяльністю людини, скерованою на адаптацію і виживання. Діти навчалися, наслідуючи дорослих, і форми навчання змінювалися зі зміною самого суспільства. Найстаріша форма організації

навчального процесу – індивідуальне навчання. Воно переважало і в Давній Греції. Його зміст полягає в тому, що учень виконує завдання індивідуально, користуючись при цьому безпосередньо допомогою викладача. Це навчання є досить ефективним тому, що дозволяє враховувати особливості розвитку дитини, індивідуалізувати контроль за перебігом і наслідками навчальної роботи.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблемі індивідуального підходу в навчанні приділяли увагу представники прогресивної педагогіки. Уже в педагогічній системі Я.А.Коменського чітко визначені положення про те, що весь процес навчання і виховання дітей слід будувати з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей й виявляти ці особливості шляхом систематичних спостережень. К.Д.Ушинський розробив поширену методичку прийомів індивідуального підходу до дітей. Н.К.Крупська розглядала розвиток індивідуальних властивостей кожної дитини як обов'язкову і необхідну умову її всебічного розвитку. Проблема індивідуального підходу до дітей всебічно розкрита в практичному досвіді і педагогічному вченні В.О.Сухомлинського. Психологи О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін займалися проблемою індивідуального розвитку в зв'язку з вирішенням завдань формування особистості.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – з'ясувати можливості застосування в освітньому процесі індивідуальних занять із дошкільниками.

*Виклад основного матеріалу...* Формування навчальної діяльності можливо лише на спеціально організованих заняттях, коли дитина приймає навчальну задачу, поставлену вихователем, і засвоює способи її розв'язання. Не можна забувати, що рольова гра не містить у собі необхідності в навчанні і засвоєнні нових знань – це є „побічним продуктом” ігрової діяльності. Навчання (навчальна діяльність) – це специфічний вид діяльності, формування якої відбувається за безпосередньої участі і під керівництвом дорослого. На відміну від інших видів дитячої діяльності, її ефективність залежить від того, наскільки дитина розуміє і приймає навчальну задачу – навчитися чогось нового.

Отже, виокремлюють три форми: навчання у процесі повсякденного життя, заняття за вибором дітей і обов'язкові (спеціальні) заняття. На жаль, часто заняття перетворюється в дидактичний каламбур як веселу, дотепну гру, після якої мало що залишається в голові, душі й серці дітей. У той же час відмова від занять як основної форми навчання в дошкільному навчальному закладі і використання лише ігрових форм роботи негативно позначаються на розвитку дітей і підготовці їх до школи. Ще К.Д. Ушинський писав, що дитину можна навчити читати і рахувати граючи, але чим довше ми оберігатимемо її від серйозних занять (навчання), тим буде важчим потім її перехід до них. Термін „навчання” ми розуміємо достатньо широко для характеристики впливу дорослого на дитину. Сучасне початкове навчання висуває високі вимоги до дошкільної підготовки дітей. Насиченість навчальних програм і високий темп проходження матеріалу вимагають, щоб дитина, яка вступає до школи, уже володіла елементарними формами навчальної діяльності, знаннями й уміннями, які раніше відносилися до власне шкільного навчання, мала високий рівень психічного, соціального і фізіологічного розвитку.

Необхідність детальної наукової і методичної розробки питань, пов'язаних із підготовкою дітей до систематичного навчання, не викликає сумніву, оскільки в сучасних умовах проблема готовності дітей до шкільного навчання має особливу актуальність і гостроту.

Тривожним є той факт, що в категорію тих, що не встигають у початковий період навчання, останнім часом нерідко потрапляють зовні благополучні діти, які мають достатньо високий рівень розумового розвитку, оволоділи навичками читання і рахунку ще до школи. Цю групу, як правило, складають діти, які не вміють приймати навчальну задачу і виконувати завдання педагога в умовах групового навчання, тому що звикли до індивідуальних форм. Іншими словами, це діти, у яких до вступу до школи не була сформована готовність до навчальної діяльності. Причини такого явища, на наш погляд, слід шукати в сучасній організації дошкільної освіти.

Форма організації навчання дітей дошкільного віку – це обмежена часом конструкція окремого ланцюга процесу навчання. В умовах дошкільного навчального закладу формою організації навчання є заняття. Ця форма називається зовнішньою.

Традиційно виокремлюють такі форми організованого навчання: індивідуальна, групова (індивідуально-колективна) і фронтальна.

Індивідуальна форма організованого навчання характеризується тим, що педагог працює з кожною дитиною індивідуально. Це дозволяє індивідуалізувати навчання (зміст, методи, засоби), відслідковувати темп засвоєння матеріалу, вчасно вносити корективи як у діяльність дитини, так і вихователя. Проте індивідуальне навчання неекономічне, вимагає від дитини великих нервових затрат, іноді створює дискомфорт, обмежує співпрацю з однолітками.

Групова (індивідуально-колективна) форма організованого навчання характеризується розподілом групи на підгрупи. Педагог працює з дітьми одночасно або за чергою. Показником для розподілу дітей є рівень розвитку пізнавальних здібностей дітей, ЗУНів, спільність інтересів дітей тощо. Головне завдання педагога – забезпечити взаємодію дітей у процесі навчання.

Загальновідомо, що індивід – це людина як біологічна істота, представник роду, соціального статусу. Індивідуальність – сукупність психічних властивостей, характерних рис і досвіду кожної особистості, що відрізняють її від інших індивідів. Існує два джерела походження індивідуальних відмінностей – природжені і набуті. Перші більш стабільні і менше піддаються впливу. До них належать: задатки, типологічні особливості нервової системи (поєднання сили, рухливості, врівноваженості процесів гальмування і збудження), вроджені дефекти органів чуття і мовлення тощо. Вони не є визначними для психічного розвитку, проте накладають на нього свій відбиток. Так, відповідні задатки сприяють розвитку і відповідних здібностей. Відмінності в здібностях, як загальних, так і спеціальних, виявляються в темпах, способах і якості оволодіння дитиною тим чи іншим видом діяльності чи знаннями. Друга група індивідуальних відмінностей наділена меншою стійкістю і більш піддатлива до змінюваності (це зумовлено умовами життя і виховання дитини, її індивідуальним життєвим досвідом). До них належать: особливості пізнавальних процесів, характерологічні і моральні якості, емоційно-вольові властивості. Педагог виокремлює їх за ініціативністю, самостійністю дитини, схильністю до наслідування, багатством чи бідністю фантазування, за проявами невпевненості чи рішучості тощо. Індивідуальна своєрідність психічних процесів – відчуття, пам'ять, мислення, уява, воля, почуття тощо – позначається на швидкості розуміння і глибині засвоєння дитиною нового, на вмінні самостійно використовувати отримані знання в стосунках із довірливим та іншими людьми [12].

Знання індивідуальних якостей кожної дитини, її психофізіологічних особливостей допоможе вихователю будувати будь-яку спільну діяльність. Для дітей, які мають інертні (малорухливі) нервові процеси, слід створити оптимальні умови:

- не вимагати швидкого „включення” в діяльність;
- уникати ситуацій, коли від такої дитини треба швидко одержати відповідь, давати їй час на обміркування;
- не відволікати від процесу розпочатої роботи.

Індивідуально-типологічні особливості дитини, які не є вирішальними у розвитку, проте мають неабиякий вплив на темпи, способи та якість оволодіння дитиною будь-якою діяльністю, в тому числі й мовленнєвою [7].

Слід розрізняти поняття „індивідуалізація освіти” та „індивідуальний підхід”.

Індивідуалізація освіти спрямовується на створення умов, сприятливих для розвитку індивідуальності як своєрідної неповторної людської особистості. Тобто турбота про фізичний розвиток дітей, стан здоров'я, нервової системи, активну участь професійного психолога в їхньому вихованні, підвищення психологічної грамотності педагогів, переорієнтація стилю спілкування з дітьми від суб'єкт-об'єктного до суб'єкт-суб'єктного, створення програми індивідуалізованого розвитку, виважений добір розвивального обладнання, забезпечення реальної взаємодії із сім'єю та початковою школою [8].

Індивідуальний підхід проявляється в наявності та гнучкому використанні педагогами інтегрованої системи різноманітних методів, прийомів та форм роботи для забезпечення ефективного особистісного розвитку та саморозвитку дошкільнят, засвоєння ними оптимального обсягу знань, формування вмінь і навичок, рис та якостей, необхідних для подальшого життя й навчання [9].

Щоб дошкільнє навчання було ефективним, розвивальним, давало поштовх розквіту здібностей малюка, заохочувало до пізнання, його слід здійснювати мудро, у певній системі і послідовності, з урахуванням індивідуальних особливостей і рівня розвитку кожної дитини [8].

Принципи індивідуальної освіти:

- принцип цілісності та універсальності освіти передбачає формування цілісного погляду на природу, суспільство, органічну єдність знань тощо;
- принцип виховання особистості передбачає визначення позиції індивіда передусім до себе (самооцінка, самоконтроль) тощо;
- принцип реалізації особистості ґрунтується на розумінні програм, того, що не дитина для діяльності, і навіть не діяльність для дитини, а індивідуальна діяльність для кожної конкретної дитини [7].

Реалізація цих принципів полягає у відповідному доборі навчальних завдань різного ступеня складності для кожної дитини або певної підгрупи дітей, використанні педагогічним персоналом найбільш доцільних для кожного випадку методів та прийомів виховного впливу, створенні індивідуалізованих освітніх програм тощо.



Упровадження цих принципів у практику значною мірою залежить від психологічної компетентності педагогів, яка передбачає:

- знання загальних закономірностей індивідуального та особистісного розвитку дітей 3-7 років;
- володіння методами вивчення індивідуальних особливостей та соціальної ситуації розвитку кожної дитини;
- спроможність здійснювати аналіз отриманої інформації;
- встановлення прогресу в розвитку кожної дитини;
- виявлення причин виникнення позитивних та негативних особливостей розвитку малюків;
- наявність навичок розроблення й комплектування індивідуалізованих освітніх програм;
- роботу в команді фахівців різного профілю;
- залучення батьків до освітнього процесу з метою забезпечення наступності родинного й суспільного виховання, профілактики й корекції розладів сімейного виховання;
- сприяння виникненню різних видів самостійної практичної діяльності дитини тощо [9].

У Законі України „Про дошкільну освіту” в Ст. 2 зазначено про обов'язковість дошкільної освіти дітей дошкільного віку. Дошкільний навчальний заклад покликаний забезпечити умови для інтелектуального, фізичного та психічного розвитку дитини і вирішити усі завдання щодо підготовки дитини до школи. Одним із завдань дошкільного навчального закладу є розвиток мовлення дитини [4]. У попередні роки головна увага приділялася формуванню окремих мовленнєвих умінь та навичок на основі елементарного усвідомлення мовних явищ. Метою сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості, тобто формування особистості, яка адекватно, вільно і творчо застосовує мову в різних ситуаціях з метою реалізації власне мовленнєвих завдань [3].

Структурні компоненти, з яких складається процес формування мовлення дошкільнят, з погляду сучасної лінгводидактики:

Мовленнєва компетентність виявляє готовність та спроможність особистості адекватно та доречно застосувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовуючи як мовні, в тому числі інтонаційні засоби виразності, так і позамовні (міміка, жести, рухи).

Розвиток мовлення – цілеспрямоване формування в дітей певних мовленнєвих навичок та вмінь (правильної звуковимови, доречного добору або поєднання слів та інших мовних і позамовних засобів, використання слів у певній граматичній формі тощо), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних форм.

Навчання мови – процес формування на основі елементарних знань та уявлень про мову й мовлення мовної компетентності та розвиток чуття мови. Навчання мови передбачає засвоєння й усвідомлення дітьми норм, що склались історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєнії, семантиці, стилістиці, та адекватне застосування цих знань у мовленнєвій діяльності.

Враховуючи те, що наша мова – цілісне явище, що має певні структурні елементи, методика конкретизує основну мету навчання мови в ряді мовних завдань і вважає, що успішний мовленнєвий розвиток можливий лише за умови розвитку всіх сторін мови дитини.

Завдання з навчання мови дітей: виховання звукової культури мови, розвиток словника дитини, формування граматичного ладу мови, розвиток зв'язного мовлення (передбачає формування діалогічного і монологічного мовлення), ознайомлення з художньою літературою, навчання грамоти.

Завдання та зміст роботи з навчання мови визначаються освітніми програмами в дошкільному закладі.

Відомо, що діти одного віку, які йдуть до школи, мають різний рівень мовленнєвого розвитку. Багаточисельні спостереження показують, що серед дітей одного віку відмічається великий діапазон в засвоєнні мови. Це зумовлено тим, що кожна дитина – індивідуальна особистість, тому й мовлення проходить свій шлях розвитку по-різному.

Виявлення специфіки та особливостей мовленнєвої діяльності дошкільників дає змогу виділити в усіх групах дошкільного закладу дітей з високим, достатнім, середнім та низьким рівнями здатності до спілкування. Рідна мова є основою розумового розвитку, скарбницею всіх знань людини. І найбільше це стосується дітей дошкільного віку, тому що саме до 5-6 років вони виявляють надзвичайну мовну обдарованість, гостре чуття мови. Але це чуття може притулюватися, якщо його вчасно не розвинути. Ось чому перед вихователями поставлене завдання всебічно розвивати мовлення дітей саме в дошкільному віці, коли вони легко сприймають і засвоюють усі сторони рідної мови: її звукову структуру, граматичну будову, словниковий склад. Діти в силу своїх індивідуальних можливостей, а також педагогічного впливу на їхній розвиток мають різні мовленнєві задатки. З обдарованими дітьми, з дітьми, які не

засвоїли відповідного матеріалу (хворобливі), які відстають у розвитку спілкування, доцільно проводити індивідуальні заняття.

Здійснювати індивідуальний підхід, працюючи над розвитком дитячого мовлення, нелегко. Це складний тривалий процес, який потребує творчості й майстерності. Необхідний всебічний аналіз результатів мовної діяльності дошкільників на заняттях і в повсякденному житті, щоб успішно використати методи і прийоми навчання при проведенні індивідуальних занять [2].

Необхідною умовою, яку вихователь повинен враховувати при проведенні індивідуальних занять, є опора на уже досягнутий рівень мовленнєвого розвитку дитини.

Визначити рівень мовленнєвого розвитку допоможе діагностування.

Діагностування мовленнєвого розвитку дитини - це співвіднесення результатів зі шляхами, способами їхнього досягнення, вияв тенденцій, динаміки формування продуктів навчання (рівень оволодіння звуковою системою мови, граматичною правильністю тощо). Діагностування мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку має охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їхній аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку.

Індивідуальне заняття є важливою формою освітнього процесу, яка дозволяє реалізувати принципи індивідуального підходу до дитини. Така форма організації взаємодії дитини і дорослого дає можливість дошкільнику відчувати себе самостійним у досягненні значущих для нього результатів.

Індивідуальні заняття проводяться впродовж дня (вранці, вдень, увечері) до тих пір, доки дитина не засвоє запропоноване їй завдання і не буде виконувати його самостійно. Тільки тоді вихователь може запрошувати дошкільника на фронтальне заняття.

Індивідуальне заняття з дитиною цінується більше, ніж фронтальне. Якщо дійсно намагатися виховати неповторну індивідуальність, то дорослі повинні враховувати особливості, настрої, поведінку, темп розвитку кожної дитини, яка поруч із ними.

Отже, індивідуальне заняття – це передусім форма організації дітей, яка виконує декілька функцій: навчальну, розвивальну, корекційну, контрольну.

Залежно від пріоритету тієї чи іншої функції виділяють такі типи індивідуальних мовленнєвих занять:

- навчальне індивідуальне заняття з навчання мови та розвитку мовлення,
- розвивальне індивідуальне заняття з навчання мови та розвитку мовлення;
- корекційне індивідуальне заняття з навчання мови та розвитку мовлення;
- контрольнo-діагностичне індивідуальне мовленнєве заняття;
- комбіноване індивідуальне заняття з навчання мови та розвитку мовлення.

Типологія залежить від обраної форми організації і кількості дітей. Вибір типу індивідуального заняття з навчання мови та розвитку мовлення має ґрунтуватися на глибокому аналізі контрольнo-діагностичних зрізів, проведених фронтальних або групових занять тощо.

Індивідуалізація на занятті може бути також реалізована в доборі:

- індивідуальних мовленнєвих завдань;
- індивідуальних наочних і дидактичних засобів;
- індивідуальної, строго дозованої, допомоги.

Вихователь повинен дати можливість дитині самій „визначати”, „підказувати” дорослому обсяг, засоби, темпи процесу навчання. Ця концепція дійсно досить раціональна, проте має відмінність у порівнянні з традиційними методами навчання. За К.Й.Щербаковою, за умов такого підходу навчання здійснюється вже не тільки вихователем, а вихователем і дитиною.

З'ясуємо вимоги до структури індивідуального заняття з навчання мови та розвитку мовлення з дитиною.

Системно-діяльнісний підхід забезпечує всебічний розгляд об'єкта дослідження. Вдало обрана структура індивідуального заняття з навчання мови та розвитку мовлення – одна із необхідних передумов забезпечення його педагогічної результативності та доцільності.

Планування вихователем індивідуального заняття з навчання мови та розвитку мовлення з дітьми.

І щабель – орієнтування педагога в лінгвістичному змісті індивідуального заняття:

– із чим конкретно дитина буде знайомитися на мовленнєвому занятті? Навіщо? Яка роль цього матеріалу в лінгвістичному змісті мовленнєвого розвитку конкретної дитини?

– що я сама про цей матеріал знаю?

– з якими іншими лінгвістичними поняттями (звук, слово, речення тощо) пов'язаний запропонований матеріал; із якими поняттями цей матеріал співвідноситься, на які спирається, для яких є базою? Чому ці поняття або знання вводяться на індивідуальному мовленнєвому занятті?

II щабель – орієнтування педагога щодо конкретних умов навчання мови дитини:

- що дитина вже знає, вміє, про який мовленнєвий матеріал дізнається в майбутньому?
- які фонетичні, лексичні, граматичні вміння або навички дитини мають бути в центрі уваги?
- на які мовленнєві знання, вміння, навички треба спиратися?
- які навчальні навички дитини необхідно враховувати під час засвоєння мовленнєвого матеріалу?

– можливі мовленнєві помилки дитини.

III щабель – орієнтування педагога в методичному арсеналі засобів навчання мови та розвитку мовлення дитини:

- яка форма проведення заняття буде більш доцільною?
- визначення типу індивідуального заняття з навчання мови та розвитку мовлення, засобів, методів і прийомів навчання конкретної дитини;
- за якими критеріями можна визначити рівень сформованості знань, умінь і навичок дитини на мовленнєвому занятті?

Результатом означеного етапу може виступити:

- засвоєння кожним педагогом мовленнєвого матеріалу (фонетичний, лексичний, граматичний тощо), який пропонується конкретній дитині або дітям;
- актуалізація лінгвістичних знань педагога в межах окресленої теми;
- орієнтовне визначення напрямів мовленнєвої роботи і можливих навантажень під час проведення заняття з навчання мови та розвитку мовлення конкретної дитини.

На етапі планування вихователь повинен вирішити такі завдання: з'ясувати головну мету, другорядні цілі, визначити послідовність їхнього вирішення; визначити головні види діяльності дитини на кожному етапі індивідуального заняття з навчання мови та розвитку мовлення; добрати засоби та способи організації навчально-мовленнєвої діяльності. Орієнтовний обсяг роботи на цьому етапі.

1. Щабель – визначення мети індивідуального заняття з навчання мови та розвитку мовлення:

- яка мета заняття? Який має бути результат?
- які побічні знання можуть допомогти у вирішенні окресленої мети?
- які додаткові завдання (фонетичні, лексичні, граматичні тощо) слід реалізувати на цьому занятті? Чому?

2. Щабель – визначення форми проведення індивідуального заняття: Вихователі слід визначити:

- доцільність з'ясованої мети заняття для „вмикання” дитини в активну мовленнєву діяльність;
- що треба зробити, щоб дошкільник відчув, що якогось уміння йому не вистачає;
- що треба зробити, щоб це вміння дитині було „необхідним” або виникло бажання більше дізнатися, зрозуміти, навчитися?

Результатом означеного етапу може виступити: самооцінка педагога щодо моделювання заняття з навчання мови та розвитку мовлення; самоконтроль педагога щодо доцільності визначення засобів і способів роботи з дошкільниками.

На етапі реалізації змодельованого плану заняття з навчання мови та розвитку мовлення вихователь повинен продемонструвати ряд умінь: вміння організувати індивідуальну мовленнєву діяльність дитини на кожному етапі заняття з навчання мови та розвитку мовлення; комунікативні вміння, які забезпечать мовленнєву активність дитини; вміння контролювати хід заняття, тобто зіставляти задум з його реалізацією, за необхідністю – вносити можливі корективи.

Щоб займатися з конкретною дитиною, потрібно привернути її увагу, для цього потрібно набратися терпіння, зацікавити і включити її в цілеспрямовану діяльність.

Проте не можна забувати елементарні принципи навчання:

- примушувати дитину займатися неможна, заняття дають кращий результат при сполученні різних прийомів навчання;
- той, хто навчає, може навчати того, кого вчить, лише тоді, коли сам у достатній мірі володіє матеріалом.

*Висновки...* Запропонована модель організації індивідуального заняття дозволяє вихователі вибудувати свою роботу відповідно до вимог освітнього процесу, зробити її більш прогнозованою, ясною й структурно зрозумілою, бачити й коректувати стратегію індивідуального мовленнєвого розвитку кожної дитини.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

1. Богуш А.М. Розвиток мови у дітей дошкільного віку. – К.: Рад. школа, 1972. – 102 с.
2. Борова В. Допомога і контроль / В. Борова, Р. Якимчук // Дошкільне виховання. – 1992. – № 11. – С.

6-8.

3. Гавриш Н. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання // Дошкільнє виховання. – 2003. – № 7. – С. 12-14.
4. Закон України „Про дошкільну освіту”. – К.: Ред. журналу „Дошкільнє виховання”, 2001. – С. 4-33.
5. Крижанівська Р. Навчання індивідуальне, зорієнтоване на особистість // Дошкільнє виховання. – 1995. – №1. – С.12-13.
6. Крутій К.Л. Навчання дітей української мови: теорія і практика. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПКС” ЛТД, 2000. – 116 с.
7. Крутій К.Л. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєвопасивними дітьми дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПКС” ЛТД, 2003. – 302 с.
8. Крутій К.Л. Планування освітньої роботи з дітьми дошкільного віку. – Запоріжжя: ТОВ „ЛПКС” ЛТД, 1999. – 48 с.
9. Кузьменко В. Індивідуалізація виховання і навчання // Дошкільнє виховання. – 2000. – № 10. – С. 5-7.
10. Кузьменко В. Індивідуальність в освітньому процесі дошкільного навчального закладу. Концептуальні принципи та умови їх реалізації // Дошкільнє виховання. – 2005. – № 8. – С. 5-7.
11. Ладивір С. Індивідуалізація виховання дитини в умовах дитячого садка // Дитячий садок. – 2004. – № 16 (256). – С. 7.
12. Лебедева Н. Псковский педагогический институт: новые аспекты в подготовке специалиста дошкольного бразования / Н. Лебедева, Т. Кабинетская // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 6. – С. 118-120.

#### Анотація

*К.Л.Крутій, Л.В.Зданевич*

#### **Особенности организации разных типов речевых индивидуальных занятий с детьми дошкольного возраста**

*В статье поданы ключевые термины дидактики обучения речи детей дошкольного возраста. Разграничены дискуссионные понятия относительно возможности применения в учебном процессе индивидуальных занятий с дошкольниками.*

**Ключевые слова:** *индивидуальность, индивидуализация, индивидуальное занятие, дети дошкольного возраста.*

#### Summary

*K.L.Krutii, L.V.Zdanevych*

#### **The Peculiarities of Organization of Different Types of the Individual Speech Lessons With the Children of Pre-School Age**

*The key terms of didactics of teaching speech of the children of pre-school age are given in the article. Debatable notions as for possibilities of usage of individual lessons in the educational process with the children of pre-school age are delimited.*

**Key words:** *individuality, individualization, individual lesson, children of pre-school age.*

Дата надходження статті

„14” червня 2007 р.

УДК 371.134:34

**Ю.М.КУЗЬ,**  
офіцер  
(м.Хмельницький)

### **ПРАВОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЯК БАГАТОГРАННИЙ ПРОЦЕС**

*В статті розглядаються актуальні питання правової підготовки майбутніх офіцерів. Визначено складові даного процесу, їх вплив на формування правосвідомості майбутніх офіцерів. Описано роль природного та позитивного права при викладанні курсів правознавчого характеру.*

**Ключові слова:** *підготовка, правове виховання, правосвідомість, майбутні офіцери.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті наголошує на необхідності вдосконалення якості підготовки майбутніх офіцерів, а також підвищення рівня їх професіоналізму і компетентності. Сьогоднішній статус освіти в українському суспільстві є результатом історичного розвитку навчання і виховання в Україні, де надзвичайно велика увага приділяється правовій підготовці.*

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Правовій освіті та вихованню сучасної студентської молоді присвячені дослідження наступних науковців:*

В.Головченко, Г.Давидова, І.Дарманської, Г.Полозової, М.Фіцули та ін. Питаннями формування моральної культури курсантів-прикордонників, їх військово-патріотичною підготовкою, теоретико-методичними засадами морального виховання майбутніх офіцерів, а також їх підготовкою займаються такі науковці як І.Грязнов, С.Крук, О.Косаревська, О.Діденко, А.Галімов, В.Полук та інші.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є дослідження питань правової підготовки військовослужбовців, а також визначення складових чинників даного процесу і факторів впливу на її зміст.

*Виклад основного матеріалу...* Якщо розглядати право як філософську категорію, ми не можемо не наголосити на співвідношенні природного та позитивного права. Це обумовлено тим, що саме вони є основою в професійній правовій підготовці майбутніх офіцерів.

„Природне право – це надане людині право, що виражає об'єктивні цінності й потреби людського буття (справедливість, рівність, істинність, розумність, свободу, гідність людського існування), є єдиним та безумовним першоджерелом правового змісту, абсолютним критерієм усіх людських настанов, у тому числі позитивного права, держави і правових інститутів” [3, 47].

Позитивне право – це сукупність норм, правил поведінки, функцій, властивостей та положень, які прийняті на офіційному загальнодержавному рівні, розповсюджуються в обов'язковому порядку на всіх громадян і становить таке юридичне явище, як нормативне утворення.

Філософи, юристи, науковці в різні часи ставили під сумнів існування як природного так і позитивного права, при цьому віддаючи перевагу тому чи іншому.

Наприклад, відомий філософ Гегель писав: „Те, що є право в собі, покладене в його об'єктивному наявному бутті, тобто визначене для свідомості думкою й відоме, як те, що і визнане правом, як закон; і через це визначення право є взагалі позитивне право” [1, 247].

На відміну від Гегеля, німецький юрист Г.Радбрух, який здійснив внесок в формування неокантіанської філософії права, віддавав перевагу природному праву.

Г.Радбрух в своїй праці „Оновлення права” зазначав, що: „Юридична наука має знову згадати про тисячолітню мудрість стародавнього світу, християнського середньовіччя, епохи Просвітництва про те, що є право, аніж закон – природне право, абсолютне право, розумне право, надзаконне право, відповідно до якого неправдо залишається неправдою, навіть якщо його відлити у формі закону” [3, 42]. Тобто даний філософ віддавав перевагу природно-правовій теорії існування права.

На людину, особу, громадянина розповсюджуються норми як природного, так і позитивного права, які взаємопов'язані та існують в державі, перебуваючи в тісному зв'язку. Це пояснюється наявністю як природжених (невід'ємних), так і набутих „санкціонованих в залежності від різних обставин” прав.

Російський філософ С.Франк, який займався питаннями філософсько-правового характеру, писав: „Право і закон – не те саме; неможливо погодитись з вихідною тезою міркувань позитивістів, згідно з якою все право є утворенням державної влади, породжується нею, або ж, щонайменше, запозичує свою юридичну силу з її санкції, і, навпаки, можна стверджувати, що лише найменш стійку і відносно несуттєву частину права закріплено та визначено державною владою. Сутність і основу права складають норми відносин між людьми, які спираються на загальну правосвідомість і є обов'язковими, незалежно від того, чи внесено їх до збірника узаконень, чи ні. Лише вузькі фахівці – юристи можуть за юридичними нормами пропустити право; лише вони можуть забути, що підвалину правового життя складають не ті складні та заплутані юридичні формули, з якими вони мають справу і які регулюють лише суперечливу частину права, що не закріплена в загальній свідомості та нерідко навіть недоступна, а ті нечисленні ясні й прості правові принципи, що відомі всім і зумовлюють безпосередній звичай відносин між людьми. Що рабство не припустимо, що не можна вбивати і грабувати – невже ці норми зумовлюються лише статтями закону і можуть бути ними скасовані? Зрозуміла річ, вони міцніші від будь-якого закону та будь-якого державного устрою, вони вкорінені в душах людей, складають моральні, але юридично обов'язкові принципи, прищеплені людям усім їхнім вихованням, панівним у суспільстві взірцем думки і чуття. Ці принципи ніякий закон не в змозі скасувати, і вони складають те стійке правове середовище, яке оточує всяку законодавчу дію, і ставить свавілля стійку перепону” [4, 9].

Розглядаючи буття права і його вплив на суб'єкти та інститути, можна визначити багатогранність цього явища праворозумінням та правовими підходами. Таким чином право є сукупністю норм і правил поведінки, які носять як природний, так і позитивний характер. В свою чергу правова підготовка, в тому числі військовослужбовців – це сукупність знань, умінь та навичок, які отримують майбутні фахівці у відповідному навчальному закладі, що формуються завдяки існуючих в державі нормативно-правових актів і правил поведінки, створених раніше, що дійшли до нашого часу.

Перебуваючи в суспільстві, люди стають взаємовідповідальними, при цьому вони повинні дотримуватись певних правил поведінки. Дані правила за своєю суттю є різними, залежать від багатьох чинників і мають бути засвоєними громадянами. Важливу роль в даному процесі відіграють вищі військові навчальні заклади, де курсанти розглядають право як систему законів і підзаконних нормативно-правових актів, а також певну можливість для діяльності.

Під час навчально-виховного процесу необхідно звертати увагу на співвідношення моралі і права, наголошуючи на обов'язкових правилах поведінки і правилах, які складають внутрішню систему цінностей і переконань людини.

Проблема правової підготовки молоді особливо гостро стоїть в Україні, оскільки молоді люди є суб'єктами, від яких залежить майбутнє держави. Складовою цієї підготовки є правове виховання, що ґрунтується в більшій мірі на нормах природного права. Сутність виховання, в тому числі правового, полягає не тільки в урегулюванні дій (бездіяльності) курсанта, його вчинків, а також формуванні свідомості та мислення.

Для забезпечення ефективної правової підготовки курсантів необхідно застосовувати як на рівні сім'ї, так і на рівні країни, навчального закладу наступні принципи: державності, ідейності, індивідуальності, патріотизму, а також правові засади, які мають бути спрямованими на виховання самостійності, контрольованості, свідомості та підсвідомості, мобільності, етичності тощо. При цьому важливо приділяти увагу теоретичній і практичній обізнаності в правових питаннях курсантів, забезпеченню правової захищеності формуванню морального правового світогляду, вихованню почуття правослухняності, задоволення змістом свого буття.

У правовій підготовці курсантів доцільно також звертати увагу на становлення зв'язку між правовими нормами і правовими процесами чи випадками. Даний напрям роботи повинен спланувати викладач вищого військового навчального закладу, позаяк саме правове виховання бере початок з цієї взаємодії.

Навчально-правовий процес у вищому військовому закладі здійснюється завдяки лекційній і семінарській формі. В більшості випадків він зводиться до вивчення нормативно-правових актів (законів і підзаконних документів), являє собою традиційну форму навчання. Але, зважаючи на важливість правової підготовки курсантів, ми хочемо наголосити на складності її втілення в життя. Це пояснюється тим, що майбутні фахівці мають не тільки володіти „сухим” законодавчим змістом документів, а й свідомо розуміти його. Адже метою правової підготовки є пізнання права, соціальних явищ, а також пізнання відносної і абсолютної істини в цьому праві.

Розглядаючи проблеми правової підготовки курсантів, ми хотіли би звернути увагу на ті елементи, без яких вона не може реалізовуватись в повному об'ємі. До них ми відносимо:

1. Завдання правової підготовки, тобто комплекс соціально-педагогічних факторів, які впливають з мети і функції освіти, в тому числі військової, які спрямовуються на реалізацію державної освітньої політики, всебічний розвиток особистості, на виховання морально-правових якостей курсантів і формування свідомих громадян України, які беруть активну участь як в житті держави в цілому, так і її окремих соціальних утворень.

2. Місце предмета в навчальному плані, тобто визначення дисциплін правової спрямованості з виділенням аудиторних годин, враховуючи лекційні та семінарські заняття.

3. Зміст правової підготовки, тобто сукупність (система) знань, умінь і навичок, завдяки яким відбувається розвиток здібностей курсантів, формування правового та морально-правового світогляду, відповідної належної поведінки, а також здійснюється підготовка молодих спеціалістів до активного життя в соціумі.

4. Принципи правової підготовки, тобто основоположні ідеї та ціннісні основи, які відображають закономірності навчально-виховного процесу, є регулятором у діяльності як курсанта, так і викладача (вихователя) військового навчального закладу, а також базуються на загальноприйнятих освітянських принципах рівності, гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, прогностичності, гнучкості, єдності, безперервності, різноманітності, незалежності тощо.

5. Умови правової підготовки, тобто систематичне і планове використання різноманітних видів роботи відповідно до освітнього рівня навчання та індивідуальних особливостей курсантів; навчально-методичне забезпечення дисциплін правової спрямованості, узгодженість змісту самостійної роботи з навчальним матеріалом, що розглядається на лекційних і семінарських заняттях, реалізація у навчально-виховному процесі міждисциплінарних зв'язків дисциплін юридично-правового характеру між собою і іншими предметами, які містяться в навчальному плані підготовки курсантів.

6. Форми організації навчання, тобто узгоджена діяльність викладача (вихователя) вищого військового навчального закладу з курсантами, що носить груповий, індивідуальний або масовий характер і здійснюється відповідно до встановленого порядку або режиму.

7. Методи правової підготовки, тобто способи досягнення навчальної мети, які реалізуються через спільну взаємообумовлену діяльність викладача (вихователя) вищого навчального закладу і забезпечують засвоєння змісту правової освіти (вербальні, невербальні, інформаційні, наукові, дослідницькі, репродуктивні, проблемного викладу тощо).

8. Підходи до правової підготовки, тобто сукупність видів роботи викладача (вихователя) вищого військового навчального закладу з курсантами, що носять особистий, індивідуальний, аксеологічний, контекстний, культурологічний, професійний характер тощо.

Всі визначені нами складові правової підготовки майбутніх офіцерів формують зміст їх моральної освіти, і завдяки ним визначається готовність курсанта до здійснення професійної діяльності.

Але ця система буде більш досконалою, якщо під час навчально-виховного процесу ми будемо звертати увагу не тільки на норми позитивного, а й природного права, завдяки яким у майбутніх фахівців-військовослужбовців формується:

- Правова свідомість, тобто вид (форми) суспільної свідомості, що криє в собі сукупність поглядів, почуттів, емоцій, ідей, теорій і компетенцій, а також уявлень і настанов, які характеризують ставлення людини, суспільних груп і суспільства в цілому до чинного чи бажаного права, форми і методів правового регулювання [2, 130].

- Правова поведінка, тобто дії особистості, що відповідають існуючим нормам позитивного і природного права, і не суперечать загальнолюдським цінностям і переконанням.

- Правові емоції, тобто зовнішній і внутрішній прояв сприйняття правової інформації. Яка є інструментом загального збагачення особистості.

- Правові уявлення, тобто погляди особистості на практичні або теоретичні питання правового характеру, принципи і методи правового регулювання і поведінки.

- Правові стереотипи, тобто усталені правові погляди особистості на процеси державотворення, формування правового поля, що сформувались під впливом багатьох чинників, особливо життєвого досвіду, але підлягають корекції.

Все зазначене нами вище дає підстави стверджувати про існування багатофакторності в процесі правової підготовки майбутніх офіцерів.

Коли ми говоримо про необхідність і цінність правової підготовки військовослужбовців, ми маємо справу з дійсністю, яка існує в реальному вигляді та відображена в суспільному житті, а також з наслідками цього впливу на особу, громадянина, фахівця своєї справи. У зв'язку з цим обов'язком викладача (вихователя) є визначення і підбір таких елементів (складових) педагогічного впливу, які б у подальшому дали свої позитивні результати.

Головним завданням проблеми правової підготовки курсантів є формування юридичних знань, умінь, навичок, а також необхідної законослухняної поведінки.

Джерелами в цьому процесі виступає не тільки викладач вищого військового закладу, а й такі зовнішні чинники впливу на особу, як приклад, думка сторонніх, видання, засоби масової інформації тощо. Причому одним із суб'єктів, що має забезпечувати його корекцію, є педагогічний працівник або викладач (вихователь) вищого військового навчального закладу, який має приділяти увагу пізнавальним інтересам і потребам курсантів, мотивації учіння, самостійності і активізації.

Дієвим фактором у визначеній нами проблемі є майстерність викладання, яка повинна супроводжуватися нетрадиційними формами навчання, новизною навчального матеріалу, наочним та комп'ютерним супроводом тощо. Але при цьому надзвичайно важливою є активна участь у навчально-виховному процесі курсантів. Психолог С.Рубінштейн з цього приводу влучно зазначив: „Коли говорять, що людина як індивід не відкриває, а лише засвоює всі здобуті людством знання..., то це, власне, означає лише те, що вона не відкриває їх для людства, а особисто для себе повинна все-таки відкрити або навіть „перевідкрити”. Людина досконало володіє лише тим, що сама здобуває власною працею” [5, 146 ].

Тому з метою кращого забезпечення, запам'ятовування навчального матеріалу необхідно використовувати міждисциплінарні зв'язки, завдяки яким відбувається ґрунтовніша насиченість правової інформації, а також її повторювання.

Система міждисциплінарних зв'язків у вищому військовому навчальному закладі зі спеціальності юридичної спрямованості може функціонувати як між дисциплінами юридичного, так і гуманітарного, соціального, екологічного, військового характеру. Наприклад, навчальним планом Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького за напрямом підготовки 0601 „Право” на освітньо-кваліфікаційному рівні „бакалавр” передбачено вивчення курсантами навчальної дисципліни „Міжнародне приватне право” (81 година, з них 16 – лекційних, 12 – семінарських занять, 17 – самостійна робота курсантів, 6 – залік). Робочою навчальною програмою даної дисципліни передбачено 8 тем, а саме: загальні положення

міжнародного приватного права; право власності; зовнішньоекономічна діяльність; зобов'язання із заподіяння шкоди; сімейне право; трудове право; міжнародний цивільний процес.

Тому, зважаючи на змістове наповнення даного предмета, ми можемо застосувати міждисциплінарні зв'язки з:

1. Конституційним правом України (права, свободи, обов'язки людини і громадянина; міжнародне співробітництво; міжнародні організації; місце України в світовому та Європейському просторі; прийняття рішень загальнодержавного та приватного характеру).

2. Трудовим правом України (регулювання трудових відносин за межами держави; відмінність укладання трудового договору на території України і інших держав; працевлаштування іноземців на території нашої держави; пенсійне забезпечення наших громадян, які перебувають на території іншої країни, або проживають там; соціальний захист іноземців та громадян України в інших державах).

3. Сімейним правом України (порядок укладання шлюбу з іноземцем; проблема громадянства подружжя; взаємні права та обов'язки подружжя, якщо один із них є іноземцем; майнові права подружжя та членів їх сімей, якщо шлюб укладено з громадянином іншої держави; порядок усиновлення (удочеріння) дітей – громадян України іноземцями і дітей – іноземців громадянами України).

4. Земельним правом України (правовий режим власності фізичних осіб-іноземців на території України правовий режим власності українських громадян на території інших держав; особливості форми власності на землю інших держав порівняно з Україною).

5. Митним правом України (порядок перевезення вантажу через кордон; автомобільні перевезення; міжнародні морські, залізничні та повітряні перевезення; транзит; права та обов'язки суб'єктів (громадян України та іноземців) при перетині кордону України та іноземного).

6. Цивільне право та цивільний процес правове становище іноземних фізичних, та юридичних осіб в українському цивільному праві та процесі; особливості виконання іноземних судових доручень в Україні; порядок заведення цивільних справ по відношенню до громадян України за кордоном; прийняття рішень іноземними судами по відношенню до українських громадян; нотаріальні дії, що стосуються громадян України в міжнародному сенсі).

7. Кримінальне та адміністративне право України (відповідальність громадян України за невиконання судових рішень іноземних судів; санкції за порушення законодавства інших країн; посягання на життя представника іноземної держави; контрабанда).

Таким чином, для посилення засвоєння навчального матеріалу, предметів правової спрямованості необхідно використовувати міждисциплінарні зв'язки, які допоможуть краще зрозуміти зміст нормативно-правових актів, правових документів, що вплине на сприйняття правових явищ дійсності. Проаналізувавши кожен з предметів навчального плану Національної академії державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького, ми визначили систему міждисциплінарних зв'язків дисциплін різних циклів, що в сукупності визначаються моделлю, яка може функціонувати з урахуванням багатьох факторів.

Ще надзвичайно важливе місце при правовій підготовці майбутніх офіцерів ми хочемо відвести питанням адаптації змісту навчальних дисциплін до сфери військової служби. Необхідність цього процесу обумовлена подальшим виконанням курсантами своїх професійних обов'язків.

Проаналізувавши зміст (наповненість) дисциплін юридично-правової спрямованості, які викладаються в різних навчальних закладах, ми хочемо звернути увагу на необхідність (в деяких випадках) його переструктурування. На нашу думку, наприклад, трудове право, житлове право, сімейне тощо, які викладаються в юридичних навчальних закладах, педагогічних, військових, повинні мати свою специфіку і відрізнятися за змістом. Наприклад, при вивченні курсантами дисципліни Кримінальне право України, що передбачена навчальною програмою відповідного військового закладу, крім загальних положень, необхідно значну увагу приділяти засвоєнню норм кримінального права, що стосуються злочинів у сфері охорони державної таємниці, недоторканості державних кордонів, забезпечення призову і мобільності; злочинів у сфері службової діяльності; злочинів проти встановленого порядку несення військової служби (військові злочини); злочинів проти миру, безпеки людства та міжнародного правопорядку.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Таким чином, правова підготовка військовослужбовців є складною за своїм змістом і являє собою багатофакторний процес. При умові взаємодії всіх елементів даного процесу ми зможемо говорити про функціональність правової освіти і виховання, які є головними чинниками формування правосформованої особистості.

Обсяг статті не дозволяє нам більш детально висвітлити думки щодо вирішення тих чи інших проблемних питань правової підготовки курсантів. В подальших публікаціях плануємо розкрити



зміст функціональних моделей правової підготовки військовослужбовців і реалізації міждисциплінарних зв'язків в умовах діяльності вищого військового навчального закладу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Гегель Г. – В.- Ф. Философия права. – С.247.
2. Правознавство: Навчальний посібник / В.І.Бобир, С.Є.Демський, А.М.Колодій та ін. За ред. В.В.Копейчикова – 2-ге вид., перероб. та доповн. – К.: Юрінком Інтер, 1999.
3. Філософія права: Навчальний посібник / О.О.Бандура, С.А.Бублик, М.Л.Зайнчковський та ін.; За заг. ред. М.В.Костицького, Б.Ф.Чміля. – К.; Юрінком Інтер, 2000.
4. Франк С.Л. Проект декларации прав // Родина. – 1989. – № 6. – С.9.
5. Харламов Н.Ф. Педагогика. – М., 1997. – С.146.

**Аннотация**  
**Ю.М.Кузь**

**Правовая подготовка будущих офицеров как многогранный процесс**

*В статье рассматриваются актуальные вопросы правовой подготовки будущих офицеров. Определены составные данного процесса, их влияние на формирование правосознания будущих офицеров. Также описана роль естественного и позитивного права при преподавании курсов правоведческого характера.*

**Ключевые слова:** подготовка, правовое воспитание, правосознательность, будущие офицеры.

**Summary**  
**Yu.M.Kuz'**

**The Law Preparation of the Future Officers as the Multy-Leveled Process**

*The actual questions of the law preparation of the future officers are regarded in the article. The constituents of this process and their influence on the formation of the law consciousness of the future officers are determined. The role of the natural and positive law when doing the courses of the law character is also described.*

**Key-words:** preparation, law upbringing, law consciousness, future officers.

Дата надходження статті

„15” листопада 2007 р.

УДК 37.037 (045)

**І.О.КУЦЬ,**  
аспірант  
(м.Хмельницький)

**ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАЦІОНАЛЬНОГО ТІЛОВИХОВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ**

*На основі аналізу навчально-методичної літератури та власного досвіду систематизовано та узагальнено вплив народних засобів тіловиховання, як-от: народні рухливі ігри та забави, елементи Бойового Гопака, народні види боротьби, акробатичні вправи на розвиток рухових якостей студентів.*

**Ключові слова:** рівень фізичної підготовленості, народні засоби фізичного виховання, фізичні якості, сила, витривалість, м'язи, ігри, вправи.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... За останніми даними статистики спостерігається критична ситуація із станом здоров'я та рівнем фізичної підготовленості студентів. До занять фізичною культурою і спортом залучено лише 13% населення України.*

*В той же час, погіршується матеріально-технічна база навчальних закладів, недосконалість програм з фізичного виховання та одноманітність знижує інтерес студентів до занять фізичними вправами [6].*

*Одним із можливих та ефективних шляхів вирішення цієї проблеми є використання засобів національного тіловиховання для розвитку фізичних якостей студентів.*

*Формулювання цілей статті... Мета роботи – систематизувати та узагальнити існуючі народні засоби тіловиховання для використання їх в процесі фізичного виховання. Завдання – систематизувати народні рухливі ігри та забави, елементи Бойового Гопака, народні види боротьби, акробатичні вправи відповідно до їх впливу на розвиток рухових якостей студентів.*

**Методи дослідження:**

- ретроспективний аналіз наукових та літературних джерел;
- узагальнення використаних матеріалів та документів.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Фізичне виховання у навчальних закладах нашої держави виконує важливі завдання. Відповідно до законів України „Про освіту”, „Про фізичну культуру і спорт”, „Концепцію національної системи фізичного виховання дітей, учнівської та студентської молоді України”, Державною програмою розвитку фізичної культури і спорту, програмою фізкультурно-оздоровчого патріотичного комплексу „Козацький гарт”, та іншими документами – визначено головним завданням постійне підвищення рівня здоров'я, фізичного та духовного розвитку населення, профілактику захворювань, забезпечення нормального вікового розвитку дітей, підлітків і молоді, формування основ здорового способу життя.

Впровадження народних засобів фізичного виховання та елементів, національного бойового мистецтва, зокрема Бойового Гопака, елементів народної боротьби у сучасний виховний процес дасть, безперечно, позитивний результат для розвитку фізичних якостей студентів та у вирішенні оздоровчих питань.

При підборі фізичних вправ для розвитку рухових якостей, слід в першу чергу, виходити з вікових традицій українського народу, де головну роль у фізичному вдосконаленні людини відігравали народні ігри, забави. Саме у грі або через гру, використовуючи її в тому чи іншому спрямуванні, можна найефективніше розвивати рухові якості. Це не означає, що не слід використовувати інші ефективні засоби (тобто фізичні вправи): біг, плавання, стрибки, вправи з обтяжуванням, тощо.

При деталізації особливостей засобів розвитку рухових якостей, на наш погляд, є дуже важливим включати і нетрадиційні засоби, а саме сполучати виконання фізичних вправ, ігор з виконанням пісень.

На думку дослідників в галузі фізичного виховання та спорту Ю.В.Верхопанського, В.Н.Платонова, Л.П.Матвеева, фізичні якості – це окремі, визначені сторони рухових можливостей людини або певні функціональні властивості організму у відповідь на умови тієї чи іншої рухової діяльності.

Розвиток фізичних якостей – це процес, спрямований на формування оптимального рівня фізичного розвитку та фізичної працездатності організму. Тому підвищення рівня фізичної підготовленості – важлива умова покращення працездатності студентів.

Питання вікового розвитку фізичних якостей були об'єктом багатьох досліджень таких вчених як: М.В.Андронові, І.А.Аршавського, Л.В.Волкова, А.А.Гужаловського, Р.Н.Дорохова, В.Ф.Новосельського, В.П.Філіна та інших.

На основі таблиці, розробленої кандидатом біологічних наук І.Д.Глазиріним [2], нами була складена таблиця, яка відповідає віку студентів, що навчаються на І-ІІІ курсах.

Фізичні якості	Стать	Вік (років)		
		15	16	17
Сила	хлопці	+	+	+
	дівчата	+	-	-
Швидкість	хлопці	+	+	-
	дівчата	-	-	+
Витривалість	хлопці	-	+	+
	дівчата	-	-	-
Спритність	хлопці	-	-	-
	дівчата	-	-	-
Гнучкість	хлопці	+	-	-
	дівчата	-	-	-

(+) – сприятливий період для розвитку фізичних здібностей;

(-) – несприятливий період для розвитку фізичних здібностей.

Ґрунтуючись на цих даних, був зроблений висновок, що для студентів І-ІІІ курсів буде ефективний розвиток таких рухових якостей як: сили, швидкості, витривалості. І лише для хлопців першого курсу – гнучкості.

Таким чином, для розвитку цих якостей, нами були підібрані вправи, елементи Бойового Гопака, боротьби та народні рухливі ігри для розвитку фізичних якостей студентів віком від 15 до 18 років [4; 5; 9].

#### **Вправи на розвиток сили**

Сила як рухова якість – це здатність людини долати опір або протидіяти йому за рахунок м'язових напружень [1, 8]. Опором можуть виступати сили земного тяжіння; реакція опори при взаємодії з нею; опір навколишнього середовища; маса власного тіла; маса спортивного знаряддя; сили інерції власного тіла або його частин та інших тіл; опір партнера тощо.

#### **Вправи на розвиток м'язів живота**

З позиції „Павучок” виконувати удари ногами (повзунці-павучки): „Шуга”, „Стрижак”, „Бивен”; з позиції „Собачка” виконувати повзунці: „Шпон”, „Пих”, „Пин”, „Рогаць”; підсікання: „Коса”, „Млин”, „Дзига”.

#### **Вправи для розвитку м'язів ніг**

1) „Присядки” – техніка виконання копняків із положення напівприсяду. Вихідною позицією є стійка „Мур”: „Ралець”, „Брик”, „Відсіч”, „Збуй”.

2) Пересування у положенні присівши: „Кулик”, „Квап”.

3) Повзунці – різновид бойової техніки козаків у положенні присівши: „Чіпка”, „Серп”, „Влад”; з позиції „Павучок”: „Веретено”; з позиції „Собачка”: „Шпон”, „Пин”, „Пих”.

4) Копняки у стрибку: „Голубець”, „Пістоль”, „Закрут”, „Щупак”, „Розніжка”.

#### **Рухливі ігри та забави для розвитку сили:**

„Тягти чорта”, „Перетяжка”, „Хвостач”, „У коня”, „Щупак”, „Коромисло”, „Витягти з круга”, „Втягти до круга”, „Перетягування через кордон”, „Зведи руки”, „Боротьба руками стоячи на колінах”, „Війна навкулачки”, „Згинати сухого вовка”.

#### **Вправи на розвиток швидкості**

Швидкісні якості – це здатність людини до максимально швидкого виконання рухових дій у мінімальній для даних умов відрізок часу [1].

#### **Вправи без предметів**

1) Зі стінки „Раменна”, за сигналом, виконувати дриблінг ногами 5-7 сек. (повторити 5-8 разів);

2) Біг із кроком „Напад”, почергово змінюючи ногу;

3) Біг кроком „Галоп” лівим / правим боком;

4) Біг з кроками „Вихиляч” та „Схресний” правим / лівим боком;

5) Швидкий біг з вистрибуванням та імітацією ударів подвійний „Тузень”.

#### **Рухливі ігри та забави для розвитку швидкості**

„Варена ріпка”, „Бондар”, „Мур”, „Запорожець на Січі”, „У довгі лози”, „Яструб”, „Шаговай”.

#### **Вправи на розвиток витривалості**

Витривалість – здатність організму тривалий час виконувати роботу в умовах певного виду рухової діяльності.

Витривалість багато в чому визначається не тільки функціональними можливостями організму людини, але і володінням раціональною технікою, вольовими якостями. Основними засобами розвитку витривалості є:

- виконання вправ у стані втоми, тобто під кінець заняття;
- виконання вправ наспівуючи при цьому пісню;
- обумовлений поєдинок – „Забава”, змінюючи партнерів або їх число.

#### **Народні рухливі ігри та забави для розвитку витривалості**

„В бика” або в „скаженого бугая”, „Передай іншому”, „Ворони”, „Блоха”, „Боротьба навколішки”, „Боротьба на лопатки”.

*Висновки...* Різноманітність засобів національної фізичної культури дозволяє використовувати її складові вибірково, в залежності від рівня підготовки студентів та викладача, матеріальної бази навчального закладу.

1. Засоби національного тіловиховання не потребують складного обладнання.

2. Елементи національного тіловиховання можуть використовуватись як на заняттях з фізичної культури, так і в секційній роботі.

3. Засоби народної фізичної культури несуть в собі високий позитивний заряд, зберігають національний колорит, що дозволяє відчутти себе причетним до здобутків національного тіловиховання, ознайомитися із звичаями і традиціями українського народу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Вайцеховский С.М. Книга тренера. – Москва: ФиС, 1971. – 312 с.
2. Глазирін І.Д. Плавання: навчальний посібник. – К.: Кондор, 2006. – 502 с.
3. Деделюк Н.А., Цось А.В. Традиції фізичного виховання в Київській Русі. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2004. – 192 с.
4. Дзига. Українські дитячі й молодечі народні ігри та розваги. Укладач Черемський П.Г. – Харків: „Друк”, 1999. – 528 с.
5. Пилат В.С. Бойовий Гопак. – Львів: „Логос”, 1999. – 336 с.

6. Приступа В.Н., Пилат В.С. Традиції української національної фізичної культури. – Львів: Троян, 1991. – 104 с.
7. Слімаковський О.В. Народні види боротьби та їх застосування у процесі фізичного виховання студентів // Зб. наук. ст. в галузі фіз. культури та спорту. – Львів, 2001. – Вип. 2. – С.19-22.
8. Теория и методика физического воспитания : Учебник для институтов физкультуры / Под ред. Л.П. Матвеева, А.Д. Новикова. Изд. 2-е, испр. и доп. (в 2-х т.). – Москва: ФизС, 1976. – Т.1. – 304 с.
9. Цось А.В. Українські народні ігри та забави. – Луцьк: Надстир'я, 1994. – 96 с.
10. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. – Частина 1. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2001. – 272 с.

**Аннотація**

**І.А.Куць**

**Использование средств национального теловоспитания для развития физических качеств студентов**

*На основе анализа учебно-методической литературы и собственного опыта работы систематизировано и обобщенно влияние народных средств теловоспитания, таких, как подвижные игры и развлечения, элементы Боевого Гопака, народные виды борьбы, акробатические упражнения на развитие двигательных качеств студентов.*

**Ключевые слова:** *уровень физической подготовки, народные средства физического воспитания, физические качества, сила, выносливость, мышцы, игры, упражнения.*

**Summary**

**I.A.Kuts'**

**Usage of the Means of National Body Upbringing for the Development of Physical Qualities of the Students**

*On the basis of the analyses of the educational-methodic literature and own experience of work, the influence of folk means of body upbringing, such as active games and entertainment, some elements of martial hopak, folk kinds of martial arts, acrobatic exercises which develop motor qualities of the students is systematized and generalized.*

**Key-words:** *level of physical preparation, folk means of physical upbringing, physical qualities, strength, muscles, games, exercises.*

Дата надходження статті

„14” вересня 2007 р.

УДК 371.15 (045)

**Н.В.ЛИСЕНКО,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(м.Івано-Франківськ)*

**ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті розглянуто різні підходи до трактування сутності понять на тлі компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів. Автор наводить дані сучасних психолого-педагогічних досліджень українських і зарубіжних учених щодо структури професійної компетентності та механізмів функціонування її компонентів.*

**Ключові слова:** *компетентність, компетенція, професійна підготовка, етнокультурна компетентність.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Зміни основних принципів професійної підготовки студентів вищого навчального закладу до етнопедагогічної діяльності, перехід до її пріоритетних цілей і завдань шляхом упровадження сучасних технологій, спрямованих на розвиток особистості – носія неповторної етнокультури зумовлені особистісно орієнтованою парадигмою в системі освіти України. Відповідно постає завдання створення такої моделі професійної компетентності, гнучкості й високого рівня мобільності майбутніх педагогів до використання етнокультурних здобутків у різних соціокультурних умовах, передусім – у полікультурних.*

*Формулювання цілей статті... Виникає необхідність розглянути зміст понять „компетентність”, „професійна компетентність”, „етнокультурна компетентність”, „етнопедагогічна компетентність”, „етнопедагогічні компетенції”, що по суті, і визначає мету цієї статті.*

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Слово „компетентність” уведено в науковий обіг української (в тодішніх умовах радянської) вітчизняної педагогічної преси*

в 60-х роках ХХ століття відповідно до обговорення питань щодо реформування різних сфер життєдіяльності. Згодом вона швидко поширила своє значення й сфери впливу в різних контекстах. Основне завдання автор убачає в обґрунтуванні актуальності формування етнокультурної компетентності сучасного педагога в системі його професійної підготовки.

„Компетенція” (лат. *competentia* від *competo* досягати, відповідати, підходити) – це обсяг повноважень згідно із законом, статутом чи іншими актами конкретного органу або посадової особи [6]; обсяг питань, згідно з якими певну особу наділено повноваженнями, знаннями, досвідом [5].

У словнику „компетентність” (властивість відповідно до значення „компетентний”) – це володіння компетенцією [4]; правом, керуючись знаннями чи повноваженнями, робити чи вирішувати будь-що, висловлювати судження про будь-що [4; 5]; достатня обізнаність зі знаннями в певній галузі [7].

У сучасній українській та зарубіжній науковій літературі учені послуговуються досить широкою кількістю трактувань сутності поняття „компетентність”, що безпосередньо торкається й певної професійної діяльності.

Сучасні психолого-педагогічні й етнологічні дослідження у царині порушеної проблеми зумовлюють твердження: компетентність є адекватною організацією особи (людини) в різних галузях життєдіяльності, з-поміж яких чільне місце посідає професійна педагогічна підготовка студентів у вищих навчальних закладах України різних рівнів акредитації.

За даними М.Чопонова, можемо констатувати, що в своїй сутності компетентність синтезує смислові значення традиційної тріади: „знання”, „вміння” і „навички”, отож, її правомірно визначати як поглиблене знання предмета чи ж оволодіння вміннями. Актуальною вважаємо компетентність щодо аналізу реального рівня підготовки фахівця, здатного з-поміж багатьох рішень обрати найоптимальніші, найаргументованіші, усунувши хибні. Для цього важливо застосувати критичність мислення.

Можемо розглядати компетентність, як здатність до ефективного виконання діяльності, що передбачає опертя на оновлену інформацію чи знання, уможлиблює їхнє використання задля успішного розв'язання професійних завдань у поліетнічному середовищі конкретного регіону. Професійна етнопедагогічна компетентність наповнена змістовним (знання), процесуальним й особистісно значущим компонентами.

Поділяючи погляди вчених щодо необхідності розуміння компетентним спеціалістом сутності проблеми, вважаємо актуальним розуміння ним і способів її практичного вирішення залежно від реальних умов.

У сучасних поглядах досить поширеним є визначення поняття „компетентність”, як наявність у її змісті синтезу інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних і політичних знань, а також умінь і навичок, які зумовлюють успішну діяльність, професійне оволодіння алгоритмом вирішення дотичних завдань теоретичного і практичного спрямування.

Т.Браже, М.Забрудський, Е.Зеер, М.Кричевський, М.Розов та ін. вважають, що компетентність ґрунтується на міжгалузевих знаннях, вміннях і здібностях, які сукупно є необхідними для успішної адаптації особистості та досягнення нею очікуваних результатів у продуктивних видах діяльності в різних галузевих сферах.

За такого підходу професійна компетентність вирізняється не лише базовими знаннями, вміннями, навичками, а й доцільними ціннісними орієнтаціями фахівця, адекватною мотивацією його діяльності, налагодженим і емоційно збалансованим стилем взаємодії з колегами. Отже, є загальною особистісною культурою, яка стимулює здатність кожного до перманентного розвитку власного творчого потенціалу.

Показово, що й зарубіжні вчені дійшли аналогічних висновків. Зокрема, знаходимо цьому підтвердження в досить розгалуженому спектрі досліджень в Англії, Німеччині, США, Франції тощо. Дослідники (Д.Джуді, Ж.Пере, Д.Равен та інші) однозначно зміщують акценти у вимогах до сучасного фахівця в кожній галузі, в тому числі й педагогічній – від формальних чинників освіти та кваліфікації – до соціальної значущості його особистісних якостей, здатності швидко й безконфліктно адаптуватись до конкретних умов праці.

Спираючись на логіку дослідження проблеми формування народознавчих компетентностей у досить широкої вікової категорії осіб, розглянемо ті праці науковців, у яких професійну компетентність визначено, передусім, як сукупність гносеологічних, змістовно-діяльнісних, оцінних і комунікативних чинників. Саме такий підхід уможлиблює характеристику компетентності як соціокультурного феномену, якому притаманна складна структура, здебільшого представлена у відповідних авторських моделях М.Забрудського, А.Маркова, М.Розова, В.Стрельникової та інших сучасних дослідників.

Так, скажімо, за дослідженнями М.Розова можемо окреслити три аспекти, які є характерними для моделі професійної компетентності. Це такі: перший – змістовний, який передбачає адекватне

осмислення ситуації в дещо узагальненому контексті культури, тобто в контексті усталених зразків розуміння, ставлення, оцінки, притаманних для певної культури.

Щодо другого – проблемно-практичного, то саме його наявністю забезпечується розпізнавання ситуації, її аналіз, що, як відомо, сприяє адекватному цілепокладанню й ефективному досягненню мети шляхом розв'язання низки завдань з дотриманням норм у конкретній ситуації. Означений аспект видається особливо важливим, якщо врахувати увиразнену полікультурність, як загальнодержавну особливість інтеркультурного простору України.

І третій – комунікативний, який фокусує увагу на доцільності забезпечення адекватного спілкування в певних ситуаціях саме з культурним і пол і культур ним контекстами, а також необхідності неухильного визнання дотичних культурних зразків спілкування і взаємодії. Їх усталено в окремих регіонах України і вони не підлягають корективам. Це стосується і Галичини з її чітко вираженою поліетнічністю й поліконфесійністю (Гуцульщина, Бойківщина, Лемківщина та ін.).

Скажімо, М.Забрудський вважає, що в моделі професійної компетентності обов'язковими є мотиваційна, пізнавальна (професійно значущі знання) і діагностична (самодіагностична) складові. Саме вони уможливають якнайкраще виявлення фахівцем рівня сформованості, професійної обізнаності, майстерності, особистісних якостей. Сукупно вони забезпечують високі показники результативності й позитивної взаємодії на різних рівнях: суб'єкт – об'єктному, об'єкт – суб'єктному, об'єкт – суб'єкт – об'єктному. Відтак кожен дорослий (дитина) може одночасно виконувати кілька соціальних ролей, що стимулює його до самоутвердження.

Результати аналізу наукових знахідок свідчать про те, що основні положення щодо створення концептуальних моделей професійної компетентності можуть бути успішно використані для розробки моделей і технологій різних структур загальної професійної компетентності педагога і на різних ступенях його фахової освіти – від молодшого спеціаліста до повної вищої базової освіти – магістра. Саме такі положення підтверджені й у психологічних дослідженнях М.Лук'янової, А.Маркової, В.Стрельнікової.

До професійної компетентності психолог А.Маркова відносить достатньо високий рівень педагогічної діяльності з належним педагогічним спілкуванням, реалізацією особистісного потенціалу вчителя, спрямованого на досягнення позитивних результатів у навчанні й вихованні школярів. Щодо структурної характеристики компетентності, то дослідниця чітко визначає такий їх набір: особистісні якості вчителя, його педагогічна діяльність і педагогічне спілкування, а також два компоненти – критерії характеристики якості й результативності його праці: рівень навченості й вихованості учнів.

Щодо діагностики якості вчительської праці, то за критерії автор виокремлює наступне: знання (професійні й об'єктивно необхідні з психології та педагогіки); педагогічні вміння (професійні й об'єктивно доцільні); професійні психологічні позиції (установки, які зумовлені професією вчителя); особистісні властивості (забезпечення рівня оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями).

Виокремлюючи знання та вміння в категорію об'єктивних характеристик праці вчителя, А.Маркова наголошує на тому, що позиції та особистісні властивості є дуже суб'єктивними характеристиками, необхідними для досягнення відповідності вчителя усталеним у суспільстві вимогам до його професії. Співвідношення об'єктивно-суб'єктивних компонентів у формі „психологічного модуля” професії педагога дослідниця радить визначати за матрицею виокремлення в кожному блоці професійної компетентності (педагогічна діяльність вчителя, педагогічне спілкування вчителя, особистість вчителя, навченість школярів, вихованість школярів).

Такий підхід нам видається досить ефективним і щодо нашої конкретної теми. Відтак можемо надалі послуговуватися ним, враховуючи той факт, що кожен з п'яти блоків компетентності можливо характеризувати шляхом аналізу своєрідності об'єктивно необхідних знань і вмінь кожного педагога, його суб'єктивних позицій і психологічних особливостей. До такого алгоритму цілком ймовірно підійти з позиції етнопедагогічної компетентності, якщо врахувати, що до останніх автором віднесені педагогічне мислення, спостережливість, рефлексія, самооцінювання, цілепокладання, ціннісна особистісна спрямованість.

Підхід до компетентності педагога, в даному випадку – етнопедагогічної, як до інтегрованого утворення, дає змогу визначити й основні джерела його наповнення змістом знань із різних сфер культури. Попри значущість духовної, громадянської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної та ін. мусимо визнати, що вони є універсальними, а їхніми стрижневими основами є народознавство. Адже очевидно, що саме в його скарби означені сфери сягають своїм корінням.

Відтак, попри достатній рівень загального формального осучасненого інтелектуального розвитку, який зумовлює низку аналітичних, комунікативних, прогностичних й інших розумових процесів, особистісний потенціал педагога повинен безальтернативно вкорінюватися в народнопедагогічне тло дотично до етнічного й націотворчого призначення: „Всяк должен узнать свой народ, – писав Г.Сковорода, – и в народе себя. Рус ли ты? Будь им ... Лях ли ты? Лях будь. Немец ли ты? Немечествуй. Француз ли? Французуй. Татарин ли? Татарствуй. Все хорошо на своем месте и в своей мере, и все красно, что чисто, природно, т. е. неподдельно, неподмешено, но по своему роду” [3].

Отже, структура компетентності з її мотиваційним, рефлексивним, когнітивним, операційно-технологічним, етичним та іншими компонентами набере того звучання, яке в полікультурному українському соціумі виконає низку стратегічних, об'єднавчих функцій щодо його майбутнього.

Систематичне збагачення знаннями, уміннями, формування досвіду особистісного розвитку, самореалізації й самоутвердження творчості забезпечує виховання особистості з належним емоційним самоціннісним ставленням.

Для ментальності українця, незалежно від етнічної приналежності, вкрай важливо змалку усунути відчуття своєї меншовартості й другорядності. Поза сумнівом, для педагога в такій моделі взаємодії з дітьми актуальними є знання про особливості опанування інформацією відповідно до індивідуально-типологічних і вікових особливостей кожного вихованця. Щодо їх соціально-психологічного супроводу в розвитку, то знання про особливості міжособистісної комунікативної діяльності в межах навчальної групи (конкретна дитина в групі), про особливості стосунків на рівні вчитель – клас та їхню мінливість, можуть бути закономірними наслідками спілкування чи ж навпаки – стати руйнівними.

Отже, аутопсихологічний компонент – знання вчителем переваг своєї діяльності, особистісних властивостей та специфіки їх характерних проявів позитивно впливає на досягнення мети в етнопедагогічному контексті. Учитель (педагог) все ще захищається центральною постаттю в педагогічному процесі. Таким чином, як громадянин, патріот і як людина, він понад усе мав би бути зорієнтованим на добровільне виконання чинних соціально-моральних функцій у певному суспільстві. Будучи завершеною індивідуальністю в усій своєрідності власних приватних і фахових можливостей та здібностей, педагог, будучи внутрішньо цілісним (професійне й особистісне „я” неподільні), мав би стати незмінним носієм системи національних цінностей. Чи ж не творить цю систему українське народознавство?

Узагальнюючи основні положення, варто відзначити, що продуктом фахової діяльності є особистість, яка щойно стає на шлях формування. Високий професіоналізм, підготовленість педагога не лише до педагогічної діяльності, а й до творення людини, є важливим понад усе. Таким чином, ставлення до його загальної культури (інтелігентність, самореалізація, спілкування в умовах полікультурності та ін.), як і до основних джерел та пріоритетів її становлення, доцільно вимірювати лише через призму народознавчої відповідності, отже, й невідповідності. Це вкотре актуалізує тему наукового пошуку Центру.

Водночас наукові джерела, основні нормативні документи України свідчать про те, що професійну компетентність педагога сьогодні узалежнено від змісту його професійної підготовки як фахівця за певною спеціальністю вищого навчального закладу чи системи післявузівської освіти. За основу моделі такої компетентності обрано професіограму діяльності педагога, в окремих випадках – функціональні завдання діяльності спеціаліста, а решту – людинотворче і суспільно значуще залишається гарними гаслами без реального змісту.

Професіограми вчителя В.Давидова та А.Варданяна визнано за ідеальну модель його діяльності, адже саме в ній визначено основні функції педагогічної діяльності педагога, вимоги до його особистісних якостей, знань і умінь. Учені їх розглядають як вкрай необхідні для здійснення дій з урахуванням специфіки навчального предмета, а також можливостей самонавчання й саморозвитку дитини (учня, студента) з урахуванням мінливості запитів соціуму.

Однак у низці означеного відсутній громадянин, який має і зобов'язаний виховувати громадян для українського громадянського і демократичного суспільства. На чому ж? На мінливих соціально-культурних цінностях?

Конкретний набір якостей простежуємо в авторській концепції К.Яцишин і О.Кагальняк. Вчені вважають за необхідні для роботи з дітьми життєву позицію (визначеність поглядів на життя, його смисл, переконаність й етичну спрямованість активності); загальну культуру (розвинені духовні, естетичні потреби, культуру поведінки, мови, зовнішнього вигляду); педагогічну спрямованість (любов до дітей, інтерес і потреби в педагогічній діяльності); моральні якості (доброта, щиросердечність, правдивість, працелюбство, справедливість, сумлінність тощо); дидактичні здібності (володіння знаннями з методик виховання, уміння систематизувати матеріали й доступно об'рунтовано їх викладати); вольові якості (самостійність, цілеспрямованість,

сміливість, наполегливість, витриманість тощо); експресивно-мовленнєві здібності (виразність мимики, мовлення, жестів, рухів); організаторські здібності (вміння згуртувати, впорядкувати, налагодити); комунікативні здібності (відкритість, уміння встановлювати міжособистісні контакти, підтримувати ділове й особистісне спілкування); перцептивні здібності (спостережливість, розуміння внутрішніх станів інших, здатність адекватно відгукуватись); креативність (схильність до творчості, реалізації творчої діяльності, відкритість до інновацій); сугестивні здібності (здатність переконувати, обґрунтовувати, доводити, певним чином навіювати); високий рівень спеціальних і загальних знань; особливості уваги (здатність до її розподілу на всю групу дітей з одночасною концентрацією на окремій дитині); зовнішні дані (привабливість, відсутність яскраво виражених фізичних і мовленнєвих вад).

Чималий інтерес становлять для нас здобутки зарубіжної педагогіки в царині порушеної проблеми, оскільки компетентнісний підхід сягає своїми витокami її розвитку впродовж 80-х років ХХ сторіччя. Потреба розв'язати об'єктивне протиріччя в освіті – її спрямованість на опанування системою знань, що стала традиційною і почасти виправданою за попередні десятиріччя й тим соціальним замовленням постіндустріальних країн США і Європи, яким увиразнювалася доцільність виховання самостійних, ініціативних і відповідальних громадян – зумовила пошуки вчених. Такий підхід визнається за пріоритетний напрям розвитку освітньої галузі в країнах на найближчу перспективу. Рівень готовності фахівців, а саме їхня здатність до ефективної взаємодії в розв'язанні соціальних, виробничих та економічних проблем виявився менш ніж достатнім.

Таким чином, результати освіти перестали слугувати надійним чинником ефективного поступу всіх сфер суспільства. Зауваги роботодавців до якості професійної підготовки випускників навчальних закладів різного типу і різних спеціальностей стали відчутним поштовхом до реформування змісту освіти та її цілепокладання на прикінцевий результат. Офіційну підтримку означена ситуація одержала внаслідок ухвали низки урядових законів і постанов, скажімо, в США.

Результати проведених згодом досліджень виявили, що ринок праці станом на 80-ті рр. ХХ сторіччя переживав гострий дефіцит фахівців зі значно ширшим, аніж тільки пізнавальні орієнтації. Актуальним став набір таких особистісних якостей і можливостей фахівця, які можна було розглядати за сутнісні виразники його компетентності в певній галузі.

Таким чином, обізнаність без професійної компетентності не відповідала запитам соціуму. Відтак, компетентність почали трактувати як багатоаспектну, інтегровану особистісну характеристику, що передбачала володіння не лише певною сумою знань, а й практичних умінь і навичок, належним рівнем сформованості особистісного відношення до справи. Узагальнено такий синтез уможлилював ефективність будь-якого виду діяльності й виконання певних функцій.

Відповідно до такого контексту компетентність педагога (вчителя) теж набувала уявного смислового значення: досягнення професійних стандартів у конкретному виді діяльності [1].

Зазначимо, що поняття „компетентісна освіта” зніційовано розвитком освітньої галузі в США за результатами узагальнення досвіду роботи досвідчених учителів, а саме їхньої практичної діяльності. Так виникла потреба і перші спроби проаналізувати його зміст. Для цього було розроблено певну теоретичну, тобто концептуальну основу. З цього приводу дослідник Д.Равен пише: „Незвичайним у цьому підході були спрямованість турботи вчителя та його зусиль. Проти більшості своїх колег, конкретна вчителька, яка працювала в класі, не виявляла особливої заклопотаності виконанням змісту програми (і за змістом, і за термінами), натомість свою увагу вона зосереджувала на компетентностях, яких учні могли набути внаслідок виконання тієї чи іншої роботи. Ці компетентності ґрунтувалися на стандартних шкільних навичках: читанні, письмі, орфографії та лічбі, включаючи також пошук інформації, необхідної для досягнення певної мети (її треба було здобувати самостійно внаслідок безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читанням книжок), винахідливість, уміння переконувати і керувати (лідерством) та ін.” [1].

Отже, наприкінці 80-х на початку 90-х рр. ХХ сторіччя було здійснено реальну спробу визначити компетентність як певний освітній результат. Сьогодні попри певні розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в структурі компетентісної освіти: формування знань, умінь і цінностей особистості [2].

Важливо наголосити й на цілій низці міжнародних документів, ухвалених Радою Європи. Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародною Організацією праці (МОП), в яких цілком однозначно і досить послідовно обстоюється думка про те, що створення умов для набуття особистістю необхідних компетентностей упродовж життя сприятиме її продуктивності та конкурентноспроможності на ринку праці.

Зрозуміло, що ціложиттєвий цикл самовдосконалення фахівця зумовить скорочення безробіття, а розвиток кваліфікованої робочої сили сприятиме соціальному поступу, розвитку середовища для втілення інноваційних проєктів. В умовах глобальної конкуренції, яка набула



безмежних масштабів на тлі різних сфер життєдіяльності, актуалізувалися соціальне взаєморозуміння та справедливість – чисто педагогічні імперативи у царині зміцнення прав людини та дотримання її автономії проти глобальної нерівності можливостей.

У світовому освітньому просторі щораз набувають значного поширення ідеї американського педагога Едмунда Шорта щодо компетентності. Унаслідок ґрунтовних досліджень учений пропонує тлумачення змісту понять „компетентність”, „компетентний”, „компетенція”, „компетенції” і на цій основі обґрунтовує чотири загальні концепції компетентності. Попри те, що кожна з них є авторською і претендує на дискусію, все ж нам видається за доцільне їх проаналізувати.

Так, згідно першої концепції (компетентність тлумачиться як поведінка чи дія) розуміння компетентності неподільне з набуттям спеціалістом певного обсягу вмінь і навичок, які є визначальними для певної діяльності, якій притаманна творчість.

У другій концепції компетентність розглядається на тлі оволодіння фахівцем знаннями, вміннями та навичками. По цьому визначається його право в кожній обраній професійній дії робити свідомий вибір, удосконалювати перманентно свою діяльність. Сутність концепції учений вбачає в тому, що кожен фахівець послуговується досить різноманітними знаннями та навичками в контексті певної діяльності й способів її здійснення, а також дотримання цілісності її процесу.

За третьою концепцією компетентність автор тлумачить так: це „ступінь (рівень) сформованих здібностей, що на офіційному рівні ухвалено як достатні”. За таким тлумаченням компетентність оцінюють відповідно до ухвалених державних стандартів чи критеріїв якості. Отже вона (компетентність) повинна не лише відповідати певному рівню, визнаному офіційно, а й особливостям галузі професійної діяльності. Можемо проектувати такий погляд на проблему етнопедагогічної компетентності, яка вирізняється чітко окресленими особливостями й сферою реалізації.

Щодо четвертої концепції, то компетентність учений вбачає у властивості чи способі буття людини. Таким чином, мета цієї концепції полягає у визначенні характерних рис компетентності загалом. В основу авторського бачення покладається визначення природи певної особистісної властивості, а також її бажаність для людини.

На основі одержаних даних про фахівця можна особистість охарактеризувати як компетентну чи некомпетентну. Чималий здобуток належить і дослідженням німецьких учених. Вони вважають, що компетентність є результатом вправлянь у певній сфері пізнання чи діяльності. Відповідно налагоджується „зв'язок між змістом та операціями чи видами діяльності, ідентичними до цього змісту” [1]. Дослідниками запропоновано низку моделей компетентності, в яких описано завдання, мету, структуру та очікувані результати відносно спеціальних навчальних дисциплін. Отже, сукупно вони відображають компоненти й етапи розвитку компетентностей учнів, проектують орієнтовні напрями в межах самоудосконалення.

Якщо врахувати тактику і стратегію Болонського процесу, то цілком логічними виглядають підходи європейських експертів до внутрішньої структури компетентності. Це знання, пізнавальні та практичні навички, відношення, емоції, цінності й дотримання етики, особистісна мотивація [2].

Намагається структурувати компетентність і польський педевтолог Р.Квасніца. Він вважає, що структура компетентності вчителя складається з двох комплексів-підструктур: комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (I) і комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (II). Відповідно, до комплексу 1-го включено здебільшого аксіологічні знання, досвід та вміння, що є необхідними для розуміння картини світу, оточення, себе. Унаслідок цього забезпечується міжособистісне порозуміння, налагоджується діалог та взаємодія. Перший комплекс підлягає диференціюванню на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності. Щодо другого комплексу, то він охоплює вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи очікуваної мети та цілей. Другий комплекс вирізняється такими групами компетентностей: постуляційні, методичні й реалізаційні [1].

*Висновки...* Таким чином, у науці „компетентність” визначається як спроможність особистості виражати індивідуальні та соціальні потреби й адекватно відповідати на них, кваліфіковано моделювати власну діяльність у будь-якому напрямі, виконуючи певні завдання. Зміст поняття „компетентність”, „формування компетентності”, який запозичено в західній педагогічній лексиці й останніми роками виступає предметом міждисциплінарних досліджень, викликає прикладну зацікавленість і у співробітників міжнародних організацій, які виробляють рекомендації для експертів з питань освіти щодо формування компетентності на тлі полікультурних і соціокультурних процесів.

Отже, попри певні розходження, все ж у професійній компетентності чітко простежується спрямованість педагога на різнобічну діяльність з дітьми. Що ж має стати для цього основою?

Результати пошуків з означеної проблеми свідчать, що попри наявну відмінність у поглядах, авторів єднає професійна компетентність як цілісне, багатофакторне і різномірно структуроване утворення, що передбачає стрижневий компонент – особистість.

Гносеологічною, діяльнісно-творчою, комунікативною, прогностичною основою для її сучасного й майбутнього поля діяльності має стати аксіологічне визнання того, хто вона є на цій Землі: особистістю з високим рівнем професійної підготовленості, навичками й уміннями ефективно взаємодіяти з дітьми в конкретних умовах життєдіяльності тощо, неухильним носієм етнокультури свого роду, народознавства свого народу, який формувався серед численних народів і попри все зміг зберегти свою самобутність.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. [http://visnyk.iatp.ua/visnyk/issue\\_article;22;0/](http://visnyk.iatp.ua/visnyk/issue_article;22;0/).
2. [http://visnyk.iatp.ua/visnyk/issue\\_article;23;3/](http://visnyk.iatp.ua/visnyk/issue_article;23;3/).
3. Горленко В. Нариси з історії української етнографії. – К., 1964. – С.131.
4. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Гринчишина Д.Г. – К.: Радянська школа, 1988. – 320с.
5. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лехина, Н.В.Петрова. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1950. – 456 с.
6. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. Н.Л.Шестеркиной. – М.: „Персей – 1”, 1997. – 350с.
7. Школьный словарь иностранных слов: Пособие для учащихся / В.В.Одинцов, Г.П.Смолицкая, Е.И.Голанова, И.А.Василевская; Под ред. В.В.Иванова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

#### Аннотація

*Н.В.Лысенко*

#### *Этнокультурная компетентность современного педагога: психолого-педагогический аспект*

*В статье рассмотрены разные подходы к сущности понятий на фоне компетентностного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов. Автор приводит данные современных психолого-педагогических исследований украинских и зарубежных ученых относительно структуры профессиональной компетентности и механизма функционирования ее компонентов.*

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессиональная подготовка, этнокультурная компетентность.

#### Summary

*N.V.Lysenko*

#### *The Ethnocultural Competence of the Modern Pedagogue: Psycho-Pedagogical Aspect*

*Different approaches to treatise essence of the notions on the background of competence approach in the professional preparation of the future pedagogues are examined in the article. The author gives information of the modern psycho-pedagogical researches of Ukrainian and foreign scientists as for the structure of professional competence and mechanism of the components' functioning.*

**Key-words:** capacity, competence, professional preparation, ethno cultural competence.

Дата надходження статті

„19” червня 2007 р.

УДК 371.13:001.895

**Л.А.МАШКІНА,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(м.Хмельницький)*

### ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

*В статті висвітлено теоретичні засади використання інноваційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. На основі аналізу науково-методичної літератури окреслено шляхи впровадження педагогічної інновації в навчальний процес.*

**Ключові слова:** Європейська інтеграція, інноваційні технології, модульне навчання, структурно-змістова модернізація, проблемне навчання, ігрова діяльність.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток освіти України визначається в загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, інноваційність, свободу отримання освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства.*

В розробці та реалізації нової парадигми вищої освіти в Україні обґрунтовано ідею зростання духовного й інтелектуального потенціалу кожної молодої людини, всебічного розвитку її особистості, моделлю якої стає „інноваційна людина”, що перебуває у стані пошуку. Провідною умовою навчання має стати формування у студентів дослідницької позиції, а винахідливість – архетипом життєдіяльності.

У цьому контексті важливе значення має удосконалення цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу, його технологізація, яка здійснюється за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність викладача і навчально-пізнавальну діяльність того, хто навчається. Реалії сьогодення вимагають впровадження таких інновацій у систему освіти у вигляді технологій, щодо яких чітко доведено доцільність та корисність [6].

Це забезпечить формування людей нового типу, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати правильні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. Для вирішення цього завдання потрібні нові підходи, нове педагогічне мислення, високий інноваційний потенціал.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Інноваційне навчання спрямоване на внесення інноваційних змін в існуючу культуру, соціальне середовище, стимулюючи активність при виникненні проблемних ситуацій як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Таке навчання ставить за мету підготувати студентів до використання методів прогнозування, моделювання і проектування в житті та професійній діяльності, до участі в процесі прийняття важливих рішень на різному рівні. На нього й орієнтується сучасна вітчизняна та зарубіжна дидактика (М.С.Бургін, А.А.Вербицький, С.У.Гончаренко, Л.І.Даниленко, М.В.Кларін, В.Ф.Паламарчук, І.П.Підласий, Е.А.Плеханов, О.Я.Савченко, С.М.Седова, Н.Р. Юсуфбекова та ін.) [3].

Досліджувана нами проблема є важливим аспектом професійної підготовки майбутніх фахівців, теоретичні засади якої розроблені такими науковцями як В.М.Бондар, Л.І.Даниленко, О.В.Киричук, Н.Г.Ничкало, В.А.Семиченко та ін. Питання удосконалення загальнопедагогічної підготовки студентів відображені в працях І.А.Зязюна, Н.В.Кузьміної, М.Б.Євтуха, М.Д.Ярмаченка та ін.; окремі дослідження щодо впровадження інноваційних технологій у вищих навчальних закладах в контексті формування майбутніх педагогів висвітлено у працях А.А.Вербицького, Л.С.Подимової, В.А.Сластьоніна, Д.В.Чернилевського та ін. Але у науковій літературі недостатньо відображені теоретичні засади, види інновацій у вищій освіті, особливості їх використання у підготовці майбутніх фахівців [4].

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – висвітлити теоретичні засади використання інноваційних технологій у вищих навчальних закладах, з'ясувати особливості їх застосування у контексті формування майбутніх педагогів.

*Виклад основного матеріалу...* У другій половині ХХ в. у педагогічну літературу був уведений новий і незвичний для того часу термін „технологія освіти”. Ретроспективний аналіз виникнення й становлення освітніх технологій подано у працях закордонних авторів (Б.Блум, Д.Брунер, Г.Гейс, В.Коскарелли, Дж. Кэрролл, Д.Хамблін та ін.) і вітчизняних авторів (С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський, В.В.Беспалько, П.Я.Гальперин, М.В.Кларін, Л.Н.Ланда, М.М.Левина, В.А.Сластьонін, Н.Ф.Тализіна та ін.) [4].

До основних факторів, що актуалізують проблему технологій професійної освіти, можна віднести наступні. По-перше, зростання обсягу інформації, що призводить до труднощів засвоєння знань на перспективу і до необхідності реальної безперервної освіти. По-друге, техногенний напрямок розвитку сучасної цивілізації, що змушує суспільство задуматися про те, наскільки великими можуть бути витрати неякісної професійної підготовки. Все це стимулює пошук освітніх технологій, які навчають учитися. На сучасному етапі в умовах структурно-змістовної модернізації вищої освіти значно зростає роль системи, що забезпечує розробку й впровадження цих технологій у вузівську практику.

Існують дві основні тенденції розвитку даного поняття. Перша з них орієнтується в основному на застосуванні в навчальному процесі технічних засобів, інформаційних технологій, комп'ютерів тощо. Друга – на проектуванні навчального процесу (цілей, змісту, методів і т.д.) у цілому. Перший напрямок є складовою частиною другого.

Очевидно, що бурхлива експансія й розвиток освітніх технологій будуть і далі змінювати характер розвитку, придбання й поширення знань. Нові технології відкривають можливості для відновлення змісту навчання й методів викладання, а також для розширення доступу до вищої освіти [6].

До найпоширеніших формулювань поняття „технологія освіти” можна віднести наступні: галузь знання, пов'язана з визначенням системи приписів, що забезпечують оптимізацію

навчання; комплексний, інтегративний процес планування, забезпечення управління та оцінювання, що охоплює всі аспекти засвоєння знань та ін. [3].

Відомі російські вчені В.А.Сластьонін та І.Ф.Ісаєв ввели поняття „педагогічна технологія”, що розглядається як послідовна взаємозалежна система дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або як планомірне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу [4].

Найбільш істотними ознаками педагогічних технологій є наступні:

- така технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, її основу становить певна методологічна, філософська позиція автора (наприклад, можна розрізнити технологію процесу передачі знань і технологію розвитку особистості);

- технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується чітко у відповідності до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;

- елементи педагогічної технології повинні, з одного боку, бути відтворені будь-яким викладачем, а з іншого боку – гарантувати досягнення запланованих результатів (відповідно до державного стандарту) всіма студентами;

- органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій виміру результатів діяльності.

Загальним у наведених визначеннях є подання про те, що педагогічний процес підкоряється об'єктивним закономірностям і те, що чим більше ці закономірності виявлені й уведені в навчальний процес, тим більше шансів у викладача досягти заданих цілей навчання.

Основними критеріями технологічності навчального процесу можна вважати наступні:

- законодоцільність (опора на певну наукову концепцію, що лежить в основі проектування даної технології);

- цілісність (логічний взаємозв'язок структурних частин педагогічної системи, що надає їй задані якості);

- керованість (діагностичне цілепокладання, здійснення моніторингу навчального процесу, його необхідна корекція);

- ефективність (відповідність освітнім стандартам, можливість досягнення поставлених цілей навчання, мінімальні економічні витрати);

- відтворюваність (можливість застосування іншими викладачами) [4].

Поняття „педагогічна інновація” в науковій літературі трактується як нововведення, цілеспрямовані зміни, що вносять у педагогічне середовище нові стабільні елементи (новації), які викликають перехід системи з одного стану в інший. Вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання педагогічних проблем, які досі вирішувались по-іншому (О.Я.Савченко); як результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем (В.Ф.Паламарчук); як актуальні і значущі системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток (І.Г.Єрмаков); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л.І.Даниленко) [3].

Інноваційні технології, що використовуються у системі вищої педагогічної освіти нами розглядаються як моделювання викладачем змісту, форм і методів навчального процесу відповідно до поставленої мети з використанням новизни.

У практиці навчально-виховної діяльності сучасного вищого навчального закладу найпоширеніші такі технології навчання: диференційоване, проблемне, контекстне, ігрові технології навчання, інформаційні технології, кредитно-модульна технологія, особистісно орієнтоване навчання та ін. Охарактеризуємо деякі з них.

Проблемне навчання – це дидактична система, заснована на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, яка включає поєднання прийомів і методів викладання і навчання, котрим притаманні основні риси наукового пошуку.

Технологія проблемного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів і методів, які сприяють тому, щоб той, хто навчається, самостійно здобував знання і вчився самостійно їх застосовувати у рішенні нових пізнавальних і практичних задач, а не отримував знання у готовому вигляді або розв'язував задачі за зразком.

Структурними елементами проблемного навчання виступають такі методичні прийоми: актуалізація вивченого матеріалу; створення проблемної ситуації; постановка навчальної проблеми; побудова проблемної задачі, розумовий пошук і вирішення проблеми (формулювання гіпотези або декількох гіпотез, заснованих на припущеннях і вже відомих фактах; доведення гіпотез, аналіз можливих помилок, передбачення природних наслідків з кожної гіпотези, узагальнення); перевірка вирішення проблеми і повторення [5].

На думку творців даної технології, вона дозволяє не тільки здобувати нові знання, виробляти нові навички й уміння, але й накопичувати досвід творчого вирішення різноманітних професійних завдань. Одиницею проектування й розгортання змісту в даній системі є навчальна проблема, що визначається як психічний стан людини в даній проблемній ситуації, що характеризується усвідомленням неможливості її вирішення за допомогою наявних у нього знань, засобів та способів дій.

Проблемна ситуація, на думку Д.В.Чернилевського, – створені суб'єктом труднощі, шляхи подолання яких потребують пошуку нових знань, нових способів дії. Ця ситуація може виникнути: коли ті, хто навчається, зустрічаються з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах; коли існують протиріччя між теоретично можливим шляхом вирішення й його практичною нездійсненністю; внаслідок протиріччя між теоретично можливим шляхом вирішення і відсутністю знань для теоретичного обґрунтування [6].

Вчені, зокрема Н.В.Борисова, вважають, що навчальна проблема – це проблемна ситуація, прийнята суб'єктом до рішення на основі тих засобів, які він має (знання, вміння, досвід пошуку). Ця проблема зазвичай виражається у формі запитання. Постановка проблемної ситуації, створення умов для її переходу в навчальну проблему, конструювання проблемної задачі – це лише початковий момент у проблемному навчанні. Надалі студенти під керуючим впливом викладача повинні самостійно виконати такі творчі мислительні операції: висунути можливі варіанти рішення пізнавальної проблеми, висловити гіпотези; теоретично чи практично їх перевірити; сформулювати пізнавальний висновок [6].

В педагогічній практиці розрізняють три методи проблемного навчання, які характеризуються своїми системами дій викладача і студентів: проблемне накладання навчального матеріалу, частково-пошуковий та дослідницький.

Технологія модульного навчання. Педагогічною основою даної технології є ідеї особистісно-центрованого навчання американського філософа Дж.Дьюї, відповідно до яких центром педагогічної системи є студент, а пріоритетного значення набувають самоосвіта та самоконтроль.

Психологічна основа технології – „система повного засвоєння знань” (Дж.Керрол, Б.Блум і ін.), що виходить із положення про те, що для оволодіння одним і тим самим навчальним матеріалом різними студентам залежно від інтелектуальних здібностей потрібен різний час, однак традиційна аудиторно-лекційна система ігнорує індивідуальні особливості студентів і вимагає засвоєння однієї й тієї ж порції матеріалу за один і той самий строк. Оптимальною буде така організація навчального процесу, при якій кожен студент отримує час, достатній для вивчення необхідного матеріалу [4].

Розробка системи повного засвоєння знань відбувається в кілька етапів: формулювання діагностичних цілей навчання; розробка змісту навчання у вигляді стандартів повного засвоєння знань; розробка стандартів і тестів для організації контролю за рівнем освоєння знань студентами; організація їх вхідного діагностування і організація (на основі отриманих результатів) диференційованої самостійної роботи; розробка навчальних матеріалів на основі модульного принципу; розробка завдань для самоконтролю по всіх досліджуваних модулях; корекція знань за підсумками самоконтролю; підсумковий контроль знань.

Навчальний модуль – це складова навчального процесу, що характеризується змістовною цілісністю, що має цілі навчання стосовно даного змісту, і технологічне забезпечення, що включає відповідні організаційні форми навчання та систему контролю й самоконтролю.

Модульні технології навчання у вищій школі широко використовуються в усьому світі. Наприклад, у Великобританії кількість і рейтинг набраних і успішно освоєних студентом модулів визначають рівень його освіти. При вступі у навчальний заклад абітурієнт знайомиться із описом кожного навчального модуля, що включає обов'язковий перелік знань і вмінь, одержуваних при його вивченні. Це допомагає із самого початку професійного навчання орієнтуватися на одержання певної кваліфікації й надалі на певний навчальний заклад. Крім того, така система дозволяє працюючому фахівцеві при необхідності доповнювати свої знання набором відсутніх модулів. Оскільки якість кожного освітнього модуля й роботи навчального закладу в цілому контролюються державою, остільки система контролю якості значно спрощується.

Останнім часом модульні технології у зв'язку з Болонським процесом завойовують все більшу популярність на всіх щаблях професійної освіти України як найбільш прийнятні для українського ринку праці, на якому є багато людей з освітою різного рівня, і їм необхідно пристосувати свої знання під конкретні робочі місця.

Загальноновизнаними характеристиками модульної технології навчання можна вважати наступні:

- діагностична постановка цілей, які повинен досягти студент при вивченні кожного навчального модуля (хоча ця невід'ємна вимога будь-якої освітньої технології);

- гнучкість (мобільність), що відбиває варіативність змісту навчального комплексу, складеного з різних навчальних модулів, варіативність методів навчання, системи контролю й оцінки;
- усвідомлення цілей вивчення даного модуля викладачем і студентом, що є одним з важливих факторів мотивації пізнавальної діяльності;
- перевага самостійної роботи студента серед інших видів діяльності, що виникає завдяки системі чітко продуманих завдань і забезпеченню самоконтролю знань;
- перевага консультативної діяльності викладача, що виступає в ролі колеги (принцип фундаментальності університетської освіти неможливо реалізувати без спільної пізнавальної діяльності викладача та студента);
- рефлексія пізнавальної діяльності студентів [4].

Технологія модульного навчання може бути реалізована на базі навчально-методичного комплексу, більш розширеного в порівнянні із традиційним (останній включає навчальні й методичні посібники, словники, хрестоматії й т.п., студенти найчастіше користуються конспектами лекцій замість навчальних посібників). При проектуванні навчального модуля необхідна, крім того, розробка системи навчальних завдань відповідно рівням засвоєння знань і формування вмінь і навичок, передбачених цілями вивчення даного модуля. Важливе місце в системі навчальних завдань приділяється тестам як технологічному способу контролю та самоконтролю знань.

Формування фахівця-професіонала в системі вищої освіти здійснюється як процес руху діяльності студента від власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну й навчально-професійну діяльності. Сутнісною характеристикою такого навчання, названого А.А.Вербицьким контекстним, є послідовне моделювання мовою науки за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових) предметного і соціального змісту засвоєної професійної діяльності за допомогою трьох типів взаємозалежних навчальних моделей: семіотичної, імітаційної і соціальної. У своїй сукупності вони являють собою динамічну модель переходу від навчальної до професійної діяльності.

У контекстному навчанні: студент із самого початку ставиться в діяльну позицію, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) з визначеним сценарієм їх розгортання, динамізації; включається весь потенціал активності студента – від рівня сприйняття до рівня соціальної активності із прийняття спільних рішень; засвоєння знань студентами здійснюється в контексті вирішення ними майбутніх професійних ситуацій, представлених у навчанні в дидактично обґрунтованій модельній формі. У вищезазначеній технології логічним центром педагогічного процесу стає не організація засвоєння навчальної інформації, а особистість майбутнього фахівця, що розвивається. Навчально-виховний процес за цією технологією у модельній формі відображає сутність явищ, що відбуваються в науці, в школі й у суспільстві; тим самим вирішується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів [1].

При підготовці фахівців використовуються також технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів – ігрові технології.

Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається, формується і удосконалюється самоуправління поведінкою.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

За ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

Ігрова діяльність виконує такі функції:

- спонукальну (викликати інтерес);
- комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування майбутніх педагогів);
- самореалізації (кожен студент реалізує свої можливості);
- розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей);
- розважальну (отримують задоволення);
- діагностичну (виявлення відхилень в ЗУН, в поведінці, прогалин у знаннях);
- корекційну (внесення позитивних змін у структуру особистості майбутніх вчителів) [2].

Треба відзначити, що в сучасній вищій школі ігрова діяльність використовується:

- в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття;
- як елемент іншої технології;

- в якості заняття або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

У нашому досвіді широко використовуються ділові ігри для розв'язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. Ділові ігри дають можливість студентам зрозуміти навчальний матеріал з різних позицій.

У процесі підготовки фахівців застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма.

Імітаційні (імітуються події, конкретну діяльність студентів, викладачів, учнів, вчителів). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить інші структури і призначення імітованих процесів та об'єктів.

Операційні ігри допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні операції. Наприклад, розв'язання педагогічних задач, проведення зборів тощо.

Рольові ігри сприяють відпрацюванню тактики поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків конкретної особистості. Для проведення гри з використанням ролі розробляється модель ситуації, розподіляються ролі.

Діловий театр передбачає написання сценарію, де описується конкретна ситуація, функції та обов'язки дійових осіб, їх задачі.

Психограма і соціограма близькі до „ділового театру”, але спрямовані на формування перцептивних умінь майбутніх педагогів (уміння відчувати стан іншої людини, уміння встановити контакт).

Технологія ділової гри складається з таких етапів: етап підготовки (постановка мети, аналіз проблеми, обґрунтування задач, планування, загальний опис процедури гри, зміст ситуації та характеристика дійових осіб). Розробка гри: розробка сценарію, плану ділової гри, загальний опис гри, зміст інструктажу, підготовка матеріального забезпечення, постановка проблеми, цілей, умови, регламент, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації. Етап проведення: входження в гру (робота з джерелами тренінг, мозковий штурм); групова робота над завданнями (виступ груп, захист результатів, дискусії, робота експертів). Етап аналізу та узагальнення: вихід з гри, аналіз, рефлексія, оцінка та самооцінка, висновки та узагальнення, рекомендації [2].

Складовою цілісного педагогічного процесу є навчальний процес, інновацізація якого має особливості, розглянуті в багатьох наукових працях сучасних дослідників. На їхню думку, шлях упровадження педагогічної інновації складний і тривалий. Спочатку формулюється філософія інновації, що потім конкретизується в основних категоріях (елементах) навчального процесу: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному та оцінному. Процес реалізації інновації в кожному елементі має особливості.

Цільова складова впливає на структуру й зміст навчального плану та програми як окремої дисципліни, так і всього комплексу навчальних дисциплін.

Змістова складова впливає на зміст та структуру як окремих навчальних дисциплін, так і на освіту в цілому.

Процесуальна складова впливає як на структуру навчально-пізнавальної діяльності студентів, так і на структуру професійної діяльності викладача.

Технологічна складова впливає як на структуру й зміст методичних посібників, так і на всю методичну роботу [4].

Оцінна складова впливає на систему дидактичних засобів.

Підходи до теорії впровадження інноваційних технологій у навчальний процес викладені у дослідженні В.І.Журавльова, який пропонує узагальнений варіант алгоритму впровадження:

- 1) вивчення завдань, визначених нормативними документами;
- 2) аналіз стану практики і співставлення даних із соціальними вимогами;
- 3) побудова еталону перетворення педагогічної практики;
- 4) пошук ідей, рекомендацій, які можуть бути впроваджені;
- 5) розробка комплексної програми, яка включає закономірності впровадження;
- 6) відбір засобів: дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських тощо;
- 7) теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження [3].

Нами було проведено анкетування викладачів Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії щодо використання у професійній підготовці фахівців інноваційних та традиційних технологій. Більшість опитуваних (52%) ратує за інноваційні технології; інші (48%) вважають, що потрібно дотримуватися традиційних підходів з елементами інновацій. Ми ознайомилися із роботою цих викладачів зі студентами, де вигідно виділяються майбутні фахівці першої групи викладачів, про що свідчать студентські наукові конференції, магістерські та дипломні роботи, практика і т.п.

*Висновки...* Враховуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що використання інноваційних технологій актуалізується у зв'язку з новою парадигмою професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, яка створюється на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей, сутність яких полягає в оновленні як вищої професійно-педагогічної освіти, так і цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу шляхом вдосконалення, тобто модернізації, модифікації, раціоналізації.

В основу нової поліфункціональної парадигми покладено загальні цілі світоглядного, методологічного та ціннісного характеру, які є підґрунтям реформування вищої педагогічної освіти, а саме: фундаменталізація, гуманітаризація, гуманізація, інформатизація, інноватизація.

Інноватизація підготовки передбачає: впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на удосконалення цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, уяви тощо.

*Перспектива подальших розвідок у даному напрямі...* Дана стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми щодо використання інноваційних технологій в процесі підготовки педагогічних кадрів. Ряд аспектів потребують подальших наукових розвідок, зокрема критеріїв відбору інновацій, алгоритм їх впровадження у навчальний процес вищого навчального закладу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. пос. для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд. центр „Академия”, 2006. – 368 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.
6. Чернилевский В.Д. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

#### **Аннотація**

*Л.А.Машкина*

#### ***Иновационные технологии в профессиональной подготовке педагогических кадров***

*В статье освещены теоретические основы использования инновационных технологий в вузах. На основе анализа научно-методической литературы намечены пути внедрения педагогических инноваций в учебный процесс.*

**Ключевые слова:** *Европейская интеграция, инновационные технологии, модульное обучение, структурно-содержательная модернизация, проблемное обучение, игровая деятельность.*

#### **Summary**

*L.A.Mashkina*

#### ***Innovational Technologies in the Professional Preparation of Pedagogical Personnel***

*Theoretical basis of usage of the innovational technologies in higher educational institutions are taken up. On the basis of the analyses of the scientific-methodological literature the ways of introduction of the pedagogical innovations in the educational process are mapped out.*

**Key-words:** *European integration, innovational technologies, modular teaching, structure-contextual modernization, problematic teaching, game activity.*

Дата надходження статті

„8” жовтня 2007 р.

**УДК 371.134 + 78.07 (045)**

**М.А.МИХАСЬКОВА,**

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

#### **ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

*В статті розкриваються особливості та проблеми формування музичних знань студентів як основи компетентності в процесі фахової освіти майбутніх учителів музики.*

**Ключові слова:** *музичні знання студентів, фахова компетентність майбутнього вчителя музики.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Формування фахової компетентності майбутніх учителів музики є однією з актуальних проблем, які постають перед сучасною вищою школою. Ця проблема виникла у зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти на розвиток



особистості учня; якісно новими пріоритетами освітніх галузей „Мистецтво” та „Естетична культура”. Метою освітньої галузі початкової освіти „Мистецтво” є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів, художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення [3, 52]. Освітня галузь „Естетична культура” базової і повної середньої освіти покликана долучити учнів до скарбів світового мистецтва, що є основою художньої культури, забезпечити формування світогляду, ціннісних орієнтацій, творчого потенціалу, емоційної чутливості особистості, її вміння аргументовано оперувати культурологічними і мистецтвознавчими поняттями [2, 11]. Отже, від того, яким буде майбутній учитель музики, чи здатний він враховувати вимоги, які ставить суспільство перед школою, залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури учнів.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язанні даної проблеми...* Компетентність висвітлювалась у багатьох працях, присвячених питанням фахової підготовки майбутнього учителя музики. Зокрема, розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музики (Е.Абдулін, Л.Арчажнікова, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова та інші), його музично-педагогічної культури (К.Васильковська, В.Мішедченко, А.Растрігіна, Р.Тельчарова, О.Шевнюк та інші); особливості виконавської підготовки (Л.Василенко, Л.Гусейнова, Н.Згурська, В.Крицький, І.Мостова, Г.Ніколаї, О.Щербініна та інші), засвоєння музично-педагогічних знань (Е.Карпова, І.Малашевська, Н.Провозіна та інші), виховання ціннісних орієнтацій (В.Волкова, В.Дряпіка, Н.Свещинська та інші). Однак питання проблем формування саме музичних знань як основи фахової компетентності майбутнього вчителя музики розглядалося здебільшого опосередковано.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розкриття особливостей та проблем формування музичних знань студентів як основи фахової компетентності майбутнього вчителя музики.

*Виклад основного матеріалу...* Основою освіти і базою фахової компетентності виступають знання студентів. В сучасних дослідженнях проблем вищої музично-педагогічної освіти наголошується, що набуті студентами знання не завжди є запорукою успішної фахової діяльності. Зокрема, спостерігаються формалізм, розрізненість знань, їх безсистемність, невміння використовувати на практиці, недостатність самостійності, нетворчий характер діяльності, невміння самостійно розібратися в новій ситуації, недостатню підготовку до творчої праці тощо [4, 15].

Метафізичний рівень викладання, коли більша увага приділяється відтворенню знань, ніж практичним умінням та творчим завданням, призводить до пасивності майбутніх учителів. Діалектичний тип спроможний спрямувати діяльність студентів на усвідомлення шляхів набуття необхідних знань і вмінь, розуміння сутності педагогічної діяльності.

Аналізуючи змістовне наповнення музично-теоретичного, художньо-естетичного, музично-історичного циклів, звертаємо увагу на перевантаженість непотрібною інформацією, яка в практичній діяльності студентам не знадобиться. З цього приводу О.Ростовський зауважує, що вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибина й системність. Не максимум знань, а їх мобільність, гнучкість і достатність для викладання музики в школі важливіші для майбутнього вчителя [8, 15-22]. Відтак актуальною стає проблема зміни критеріїв оцінювання результатів професійної підготовки студентів: оцінювати не теоретичні знання, а мислення і вміння на основі цих знань. Педагог говорить, що майбутній учитель має не тільки оволодіти необхідними професійними знаннями й уміннями, а й усвідомити сам шлях їх набуття, оволодіти принципами і методами пізнання теорії і практики педагогічної діяльності [9, 6-7].

Загальновідомо, що знання студентів зумовлюють способи діяльності й перетворюються в уміння та навички. У процесі музичної освіти студенти отримують фахові знання, але вони не завжди формуються в повноцінну систему знань щодо музичного мистецтва. Досить часто майбутні фахівці володіють значним обсягом знань щодо особливостей музики, але не співвідносять ці знання, не розуміють істотних зв'язків між ними. Таким чином, вони мають *грунтовні* музичні знання, але така якість, як *глибина*, лишається поза увагою.

Однією з проблем музичної педагогіки вчені визнають проблему *гнучкості* знань студентів. Вона виявляється в швидкості і якості вирішення різноманітних варіативних ситуацій, які виникають на уроках музики, або в кількох розв'язаннях однієї практичної ситуації. Навчання у вузі передбачає озброєння студентів кількома способами діяльності на музичних заняттях, але прогнозувати можливі шляхи, які використає майбутній вчитель музики, і швидкість його реакції неможливо. Практика показує, що майбутні вчителі музики під час занять схильні використовувати типові способи діяльності, що комбінувати чи створювати щось нове може не кожен студент. Позитивне сприйняття своїх можливостей, віра у свої сили є важливим чинником, який впливає на мотивацію в творчих видах діяльності майбутніх учителів музики.

Спостереження за студентами під час практики в школі вказують на недолік, який супроводжує процес *конкретизації* й *узагальнення* знань. Розповідаючи про життєвий шлях композиторів у вступному слові перед слуханням музики, пояснюючи новий матеріал з музичної грамоти, майбутні вчителі музики відчувають труднощі в компактній, спрощеній подачі матеріалу. Апелювання до складних і незрозумілих дітям понять, отриманих під час навчання, є однією з проблем практичної діяльності.

Дослідження в царині музичної педагогіки вказують на *розрізненість та безсистемність* фахових знань студентів. Засвоюючи сукупність знань з різних предметів, майбутній фахівець упорядковує їх в ієрархію та певну послідовність. Він формує власну світоглядну позицію, ознайомлює з мистецтвом (діалектичними законами його розвитку в суспільстві), формує емоційно-моральне ставлення до минулого, майбутнього та сьогодення. Процес *систематизації* музичних знань є досить складним, оскільки передбачає оволодіння теорією, об'єднання її елементів та структури в схематичному порядку. Студент засвоює основні поняття, виводить на їх основні провідні положення. Раціональна послідовність навчальних знань, їх узгодженість, оптимальний обсяг та інтенсивність вивчення є необхідною умовою якісної освіти. Отже, засвоюючи знання з різних предметів, студенти створюють фахову основу для вирішення педагогічних проблем на практиці.

У процесі накопичення знань, коли велика увага надається засвоєнню їх обсягу, відбувається розрізнення знань, губиться зв'язок, інтегрування у великі блоки, і це заважає збереженню їх елементів у пам'яті. Запам'ятовуючи інформацію, студент накопичує її без зв'язку з іншими знаннями, безсистемно, що призводить до ізольованості знань, їх поверховості. Виключення творчих видів діяльності, позбавлення емоційно-чуттєвої сфери навчального процесу призводить до неповних, неглибоких знань, які не увійдуть до системи цінностей особистості.

Вузькопредметність теж не приводить до високого рівня підготовки, оскільки вчитель не може знати тільки той обсяг матеріалу, який буде викладати. З цього приводу А. Малиновська зауважує, що для вирішення означеної проблеми слід звернутися до аналізу змістовно-методологічного аспекту навчального процесу, до розкриття внутрішньої логіки взаємозв'язку теоретичних, історичних, методичних дисциплін з предметами практичними, спеціальними [5, 37]. Ю.Полянський на основі досліджень І.Зверева та В.Максимової пропонує введення двох типів зв'язків: змістовно-інформаційних та організаційно-методичних. На його думку, саме ці типи зв'язків забезпечать установку особи на інтеграцію та систематизацію знань з різних дисциплін [6, 14].

*Системність* навчання припускає наявність зв'язків не тільки між окремими знаннями усередині предмета, але й між предметами, що робить знання глибшими [6, 13; 1]. О.Щолокова визначила умови використання міжпредметних зв'язків, а саме:

- постановка теоретичних проблем та їх зіставлення з конкретними завданнями різних предметів;
- визначення спільних методів викладання і їх впровадження у методичну підготовку;
- зближення навчального матеріалу різних дисциплін;
- створення ситуацій емоційно-асоціативного збагачення і їх використання у навчанні [10, 129].

У проаналізованих навчальних програмах для студентів музично-педагогічних факультетів з постановки голосу, хорового диригування, хорознавства і хорового аранжування, основного музичного інструмента (фортепіано), методики музичного виховання використовуються міжпредметні зв'язки. Наприклад, предмети вокально-хорового напрямку підготовки вивчаються у тісному зв'язку з предметами музично-теоретичного, методико-музикознавчого та музично-інструментального напрямку, зумовлюючи у такий спосіб інтегровану професійну підготовку майбутнього фахівця. На думку багатьох учених, різнобічні міжпредметні зв'язки, що виявляються в музичному навчанні, спроможні відображати специфіку естетичної природи музики.

Однією з проблем використання музичних знань у процесі навчально-практичної діяльності є проблема їх *оперативності*. Ця якість передбачає уміння використовувати їх в типових ситуаціях, хоча на уроках музики не завжди можна передбачити або прогнозувати потрібні дії. Тому отриманої інформації стосовно можливості використання знань нерідко недостатньо для піднесення ефективності навчально-практичної діяльності. Ця характеристика знаходиться в тісному взаємозв'язку з *міцністю* музичних знань, які зберігаються в пам'яті студента й актуалізуються в необхідних ситуаціях.

Аналізуючи проблему *усвідомлення* музичних знань, слід зазначити, що однією з форм вираження цієї проблеми є невміння студентів розкривати отриману інформацію своїми словами, змінювати хід думки та послідовність викладення, виділяти окремі частини цілого.

Неусвідомлюваний характер отриманої інформації особливо позначається на самостійному її використанні у варіативних, творчих ситуаціях.

Однією з методологічних проблем музичної педагогіки Ю.Рагс називає проблему розвитку музичного мислення. Він зазначає, що особливо виділяється в цьому контексті питання щодо суперечностей між емоційно-образним та раціонально-логічним сприйняттям музики студентами [7, 7]. Подолання цієї проблеми знаходиться в царині фахової підготовки, коли студента, насамперед, потрібно вчити сприймати й розуміти музику, її інтонаційно-образні зв'язки, естетичну цінність, а вже потім проводити теоретичний аналіз музичного твору.

*Висновки...* Отже, проблеми формування музичних знань залежать від об'єктивних та суб'єктивних факторів. Кожна характеристика музичних знань доповнює одна одну, допомагає їх формувати, тому недосконале засвоєння або недостатня увага до будь-якої складової приведе до порушення цілісності музичних знань.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. – Л.: Музыка, 1974. – С.10-23.
2. Державні стандарти базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2003. – №1-2. – С.2-14.
3. Державні стандарти початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №8. – С.28-54.
4. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н.Скаткина, В.В.Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208с.
5. Малинковская Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентаций и интересов школьников // Ценностные ориентации и интересы школьников: Сборник научных трудов / Ред. коллегия Т.Н.Мальковская. – М.: Издательство АПН СССР, 1983. – С.5-19.
6. Полянский Ю.А. Учебный процесс как система // Актуальные проблемы музыкального образования / Сост. И.Котляревский, Ю.Полянский. – К., 1986. – С.11-19.
7. Рагс Ю.Н. О задачах развития системы ШУВ // Актуальные проблемы музыкального образования. Сборник статей / сост. И.Котляревский, Ю.Полянский. – К., 1986. – С.5-11.
8. Ростовський О.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів музики: проблеми і перспективи // Наукові записки. Тернопільський державний педагогічний університет. Серія: Педагогіка. – 2001. – №2. – С.15-22.
9. Ростовський О.Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя як педагогічна проблема // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. – Ч.1. – Ніжин: НДПУ, 2002. – С.6-7.
10. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: ІЗМН, 1996. – 170с.

#### **Аннотация**

**М.А.Михаськова**

#### ***Проблемы формирования музыкальных знаний студентов как составной части специальной компетентности будущего учителя музыки***

*В статье раскрываются особенности и проблемы формирования музыкальных знаний студентов как основы компетентности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки*

**Ключевые слова:** *музыкальные знания студентов, специальная компетентность будущего учителя музыки.*

#### **Summary**

**М.А. Mykhas'kova**

#### ***The Problems of Formation of the Students' Musical Knowledge as a Component Part of Special Competence of the Future Teacher of Music***

*The peculiarities and problems of formation of the students' musical knowledge as the basis of their competence in the process of professional education of the future teachers of music are revealed in the article.*

**Key words:** *students' musical knowledge, special competence of the future teacher of music.*

Дата надходження статті

„5” листопада 2007 р.

## ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У даній статті актуалізується застосування тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови. Розкрито основні етапи та розглянуто принципи і методи тренінгової роботи, а також роль викладача в організації та проведенні тренінгів.

**Ключові слова:** тренінг, тренінгові технології, вчитель англійської мови.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сьогодні як ніколи зростає роль випереджаючої педагогічної освіти, спрямованої на ті умови в житті і професійній педагогічній діяльності, з якими зустрінеться у найближчому майбутньому і випускник педагогічного навчального закладу, і досвідчений педагог. Існуюча система підготовки вчителя іноземної мови, зорієнтована на репродукування навчального матеріалу, має структурно і дидактично змінитись – стати в більшій мірі сприйнятливою до нового. Тому постає актуальною проблема використання тренінгових технологій під час підготовки та навчання майбутніх вчителів англійської мови.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких заточковано розв'язання даної проблеми...* Упродовж ХХ століття тренінг як засіб адаптації людини до професійної діяльності, перепрограмування поведінки та діяльності людини отримав широке визнання і впровадження у різні сфери людської діяльності. Сьогодні добре відомий досвід Лейпцигської (Манфред Форвег, Традель Альбер), Талліннської (Х.Міккін), Ленінградської (Л.Петровська, Ю.Ємельянов, С.Макшанов) шкіл.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розкриття особливостей застосування тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів англійської мови.

*Виклад основного матеріалу...* Стратегія реформування сучасної педагогічної освіти в Україні втілюється у спрямованості змісту і форм освітнього процесу вищої педагогічної школи на пріоритет особистісно зорієнтованих технологій педагогічної освіти. До таких технологій можна віднести тренінгові технології.

Тренінг, вважають фахівці, подібний до самого життя в мініатюрі. Навчання в тренінгових групах дарує учасникам радість, конструктивне спілкування, навички співпраці, відкриває нові перспективи. Тренінг надає не лише специфічні знання та навички з навчальної тематики, а й допомагає змінити неконструктивне ставлення до інших людей на ефективну модель співробітництва.

Необхідно зауважити, що тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більше орієнтоване на *правильну відповідь* і є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг орієнтований на *запитання та пошук*. Під час тренінгу викладач лише створює умови для активних дій і розвитку студента, а все інше студент робить сам, демонструючи власну ініціативу і кмітливість. Це спонукає нас свідомо відмовитись від „педагогічної позиції” викладача на користь самостійної дослідницької діяльності тих, хто навчається. Саме в цьому і полягає мета тренінгової роботи, яка суттєво відрізняє її від звичайної традиційної форми навчання [5].

Однак, застосування активних тренінгових технологій в процесі підготовки вчителів англійської мови та у ході вивчення англійської мови ще потребує відповідного теоретичного обґрунтування, методичного забезпечення та рівня підготовки викладача-тренера. На сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття „тренінг”. Термін „тренінг” (від англ. training) має кілька значень: навчання, тренування, дресирування [7]. Зокрема, Ю.Н.Ємельянов визначає тренінг як групу методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння складним видом діяльності [2]. Л.А.Петровська розглядає „соціально-психологічний тренінг” як „засіб дії, направленої на розвиток знань, соціальних установок, вмінь, досвіду в галузі міжособистісного спілкування”, тобто, як „засіб психологічної дії” [4]. Розглянувши наведені визначення, можна зробити висновок, що професійний психолого-педагогічний тренінг – це метод активної групової навчальної діяльності з метою оволодіння певними знаннями, розвитку навичок, умінь, установок та особистісних якостей засобом навчання, з метою досягнення ефективного виконання одного або кількох видів діяльності. Іншими словами – це передача знань із розвитком та вдосконаленням певних навичок та вмінь, створення оптимальних умов для самостійного пошуку способів вирішення завдань.

Основа сучасного тренінгу полягає в тому, що навчання опирається на власний досвід учасників, їх інтереси та природне бажання і схильність до соціально-детермінованої взаємодії [3]. Саме в ході тренінгу майбутні вчителі англійської мови мають можливість практикуватися, експериментувати, моделювати ситуацію, перевіряти свої висновки, аналізувати досягнення, відточувати навички спілкування і комунікативну поведінку. Це дозволяє уникнути помилок у реальних умовах, допомагає швидше долати труднощі і робить мовний бар'єр невидимим.

Ще одна перевага тренінгу полягає в активній взаємодії студентів під час занять один з одним. Студенти вчаться працювати в групах та підгрупах, вільно висловлювати свої думки, не боячись допустити помилку.

Необхідно зауважити, що мета традиційної освіти – засвоєння результатів наукового пізнання, набуття відповідних навичок та вмій. В той час, як мета застосування тренінгових технологій полягає в усвідомленні, розумінні, та засвоєнні самого процесу отримання наукових знань, стимулюванні пізнавальної активності та пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

До професійно-підготовленого тренінгу необхідно застосувати комплексний підхід і обов'язково пройти певні етапи, кожен з яких є однаково важливим. На етапі діагностики вивчається все те, що саме необхідно засвоїти. Формулювання задач та підбір методів здійснюється на другому етапі – назовемо його змістовим. Проведення тренінгу відбувається на третьому етапі – активно-діяльнісному. Аналіз результатів проводиться на заключному „підсумковому” етапі.

Ще однією відмінною рисою тренінгу є широка можливість використання різноманітних методичних засобів. Викладач, усвідомлюючи своє завдання, володіє широким спектром вибору тих методів і прийомів, якими є методи тренінгової роботи: групові дискусії; рольові, імітаційні та ділові ігри; аналіз конкретних ситуацій, мозковий штурм, метод кейсів тощо. В даному випадку заняття будуються у вигляді практичних завдань (тренінгових вправ), виконуючи які, учасники приймають активну участь у вирішенні спільного питання. Запорукою вдалого результату є чітке дотримання основних принципів тренінгу:

- 1) активної участі та емоційності;
- 2) дослідницької позиції та об'єктивації (усвідомлення поведінки);
- 3) партнерського (суб'єкт-суб'єктного спілкування) та зворотнього зв'язку;
- 4) „тут і тепер” та відвертості;
- 5) обов'язковості створення ситуації успіху;
- 6) просторово-часової організації [2, 5, 6].

Ефективність тренінгової роботи на уроках англійської мови багато в чому залежить від умінь і готовності тренера отримати зворотній зв'язок, здатності студентів до самоаналізу, а також формування таких важливих якостей як емпатія та рефлексія. Студенти повинні бути готовими до активної взаємодії, самоаналізу та самокорекції.

*Висновки...* Досвід засвідчує, що застосування тренінгу під час підготовки майбутніх вчителів англійської мови допомагає адаптації майбутніх педагогів до педагогічної діяльності, навчити їх правильно спілкуватися зі своїми учнями, показати багатосторонність педагогічного спілкування. Впровадження тренінгових вправ на заняттях допомагає практично відтворити комунікативні вміння педагога, готує його до викладання англійської мови в аудиторних умовах. Тому тренінг можна вважати новою технологією у навчальному процесі, яка адаптує майбутніх педагогів до професії.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг: Учеб. Пособие. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 43 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
3. Ковалёв Г.А. Активное социальное обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта обучения. Автореф.... дис. канд. псих. наук. – М., 1980. – 21 с.
4. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 216с.
5. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. – 2-е изд., дополн. и перераб. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
6. Рай Л. Упражнения: схемы и стратегии. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2003.– 256 с.
7. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. – СПб.: „Речь”, Институт тренинга, 2000. – 256 с.

#### **Аннотація**

*Л.М.Огородник*

#### **Использование тренинговых технологий в профессиональной подготовке будущих учителей английского языка**

*В статье актуализируется использование тренинговых технологий при подготовке будущих учителей английского языка. Раскрываются позитивные и негативные стороны использования тренингов в процессе подготовки будущих учителей английского языка.*

**Ключевые слова:** *тренинг, тренинговые технологии, учитель английского языка.*

**Summary**

**L.M. Ogorodnic**

***The use of training technologies in the future teachers of English professional preparation***

*In the article the author analyses the sense of training technology and its use in the future teachers of English professional preparation. The positive and negative sides of the use of training technologies in future teachers of English professional preparation are shown in the article.*

**Key words:** *training, training technologies, teacher of English.*

Дата надходження статті

„5” жовтня 2007 р.

УДК 371.035.9 (045)

**О.Б.ПЕТРЕНКО,**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Рівне)*

## ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЖІНКИ-ВЧИТЕЛЯ

*Стаття присвячена актуальній проблемі специфіки професійної підготовки жінки-вчителя з урахуванням гендерного аспекту.*

**Ключові слова:** *гендерний підхід, гендерна чутливість, самореалізація, професійна діяльність.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Внесок, який суспільство робить у розвиток особистості, залежить від її статі. Сьогодні є очевидним, що якість професійної діяльності, самооцінка людини напряму залежить від самопочуття людини у сфері взаємин між статями, від гендерної ідентифікації особистості, від засвоєння і реалізації в поведінці гендерних стереотипів. І в жінки, і в чоловіка формуються специфічні гендерні структури особистості, або гендерні компоненти ідентичності, що природньо визначають процеси самореалізації. Конкретні умови буття людей визначають особливості їх свідомості, а, отже, специфіку їх ставлення до навколишньої дійсності та систему цінностей. Переорієнтація сучасного суспільства, його соціальної політики актуалізує гендерні аспекти освіти, зокрема, й у підготовці вчителів.

Метою гендерного підходу в освіті виступає деконструкція традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмислення й створення умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей чоловіка і жінки у процесі педагогічної взаємодії. Тому на часі в професійній підготовці вчителя для сучасної української школи врахування гендерних аспектів, що передбачає включення гендерної компоненти в усі складові навчального процесу.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Проблему підготовки майбутнього вчителя до гендерного виховання учнів в українській педагогіці піднімали О.Гречишкіна, А.Гречишкіна, Т.Пулькіна [4], формування гендерної культури майбутнього вчителя аналізували О.Кікінежді, В.Кравець [5], технологію викладання гендерних курсів у вищій школі розглянуто нами [7], проблему гендерного підходу в підготовці вчителя розглядав В.Приходько [9], гендерні тенденції сучасної освіти узагальнила С.Юдіна [11]. Однак гендерний аспект професійної підготовки жінки-вчителя досьогодні в українській педагогіці не аналізувався, тому саме його ми й обрали предметом дослідження в нашій статті.

*Формулювання цілей статті...* Аналіз особливостей професійної підготовки і самореалізації майбутнього педагога-жінки є метою цього дослідження. Основним завданням статті є розгляд специфіки професійної підготовки жінки-вчителя з урахуванням її гендеру.

*Виклад основного матеріалу...* У сучасному українському суспільстві завдання щодо підготовки жіночої молоді до педагогічної діяльності постає не лише як актуальна проблема соціально-педагогічної науки і практики, але й як соціальна необхідність.

Важлива характеристика статусу жінки в суспільстві – можливість одержати освіту і успішно зробити професійну кар'єру у відповідності з одержаною кваліфікацією. Основою забезпечення гендерної рівноправності, можливостей гармонійного розвитку жіночої молоді, забезпечення належного їй місця в суспільстві, безперечно, є професійна підготовка через систему ступеневої освіти. Саме освіта є гарантом індивідуального розвитку, підвищення інтелектуального та економічного потенціалу країни. Гендерна ознака освічених людей останнім часом є вагомим показником гендерної демократії у суспільстві. Жінки в Україні володіють достатньо високим

освітнім потенціалом. Так, у 2002 році в системі вищої школи навчалось 1326 тис. студентів, з яких 53% – жінки [11, 133]. Наведені дані свідчать, що в нашій країні проблеми гендерної рівності в здобутті вищої освіти не існує. Більше того, в окремих галузях спостерігається фемінізація вищої школи. До прикладу, в педагогічних вузах частка жінок становить 70% , а жінок-вчителів в Україні нараховують 82% [11, 134].

Саме такий стан освіти вимагає впровадження гендерної складової в навчальний процес педагогічних закладів України. Впровадження категорії „гендер” у навчальний процес вищого педагогічного закладу має принципове значення, оскільки тут формується багато уявлень про професійне самовизначення, життєву стратегію, доступ до ресурсів і влади, що мають в основі соціостатеву орієнтацію. Розвиток гендерної освіти дозволить сформулювати уявлення про те, що стать не є підставою для дискримінації за яким-небудь критерієм або показником, що вона дає можливість жінці й чоловікові користуватися правами людини у всій повноті цього поняття, народжує сили для виламування „скляних стель”, вільного вибору шляхів і форм самореалізації на рівні своєї неповторної індивідуальності.

Самореалізація жінки в професійній діяльності – об'єктивна реальність сьогоdnішнього дня. Самореалізація неможлива без адекватної професійної орієнтації. Вибір професії – один з найважливіших виборів людини, який визначає її життєвий шлях, великою мірою залежить від гендерних установок особистості. Уявлення, знання особистості про гендерні ролі, тобто про набір очікуваних зразків поведінки (або норм) для чоловіків і жінок, можуть бути недостатніми або ж не відповідати реальній ситуації. Зокрема, багаторічне нав'язування ідеї рівності статей у результаті породило відповідну тенденцію. Дівчата дуже часто вибирають професію вчителя, що вимагає повної віддачі часу й сил, яких не залишається на сім'ю. Нерефлексивне, некритичне слідування традиційним приписам виявляє певні психологічні проблеми в жінок, погіршує їхні адаптивні можливості, взаєморозуміння.

Специфіка професійної підготовки жінки-вчителя пов'язана з формуванням такої структури особистості, де у кожній із взаємопов'язаних сфер цієї структури (мотиваційної, інтелектуальної, когнітивно-операційної, емоційної та регулятивно-вольової) були створені складові професійної готовності до продуктивної педагогічної діяльності.

Вирішення цієї проблеми, розв'язання взаємопов'язаних теоретичних і методичних завдань, потребує дослідження цілого комплексу її аспектів, вивчення особливостей формування якостей особистості жіночої молоді в системі професійно-педагогічної підготовки, підвищення ефективності навчально-виховного процесу за рахунок застосування нестандартних форм навчально-виховної роботи та доцільного використання резерву позааудиторного часу, виявлення індивідуальних якостей особистості, що сприятимуть успіху педагогічної діяльності.

Сьогодні постає проблема професійної адаптації жіночої молоді до нових умов праці, що висуває потребу вирішення низки проблем, у тому числі і виявлення засобів формування професійних якостей особистості жінки-вчителя, створення нових методик з розвитку цих якостей. За таких умов постає об'єктивна потреба вивчення основних категорій, що визначають зміст діяльності жіночої особистості.

Вченими доведено, що специфіка засвоєння жінкою і чоловіком знань дійсно існує й саме тепер, коли в Україні реформується система освіти, котра потребує від фахівців і провідних педагогів певної відповідальності при розробці науково-методичних матеріалів з питань навчально-виховної роботи серед студентів з врахуванням їх статі, впровадження гендерних інновацій в навчально-виховний процес освітніх установ.

Професійна адаптація і становлення особистості жінки-вчителя проходить через загальну освіту, розвиток природних задатків та здібностей, нагромадження суспільством соціального досвіду, соціокультурних правил та норм; базову професійну підготовку (засвоєння особистістю загальнопрофесійних уявлень, поглядів та оцінок у певній галузі, реальне усвідомлення властивих їй причинно-наслідкових зв'язків та закономірностей); спеціалізовану професійну підготовку (оволодіння методами та інструментарієм здійснення обраного виду діяльності); підвищення кваліфікації та перепідготовку (розширення і поглиблення загальноосвітнього та професійного рівня, оволодіння більш широким діапазоном видів, методів та засобів здійснення професійної діяльності); адаптацію (засвоєння нових видів, методів і засобів здійснення діяльності і службових ролей, переведенням їх у „звичайні” для себе); підготовку до статусного зростання (освоєння специфічних видів, функцій, методів і засобів запропонованої діяльності або досягнення рівня домагань жіночої молоді).

Внаслідок того, що рівень оволодіння діяльністю пов'язаний з поглибленням пізнання та практикою у професійній сфері, пріоритетний вплив на професійну підготовку жіночої молоді до педагогічної діяльності здійснює розвиток комплексу якостей особистості, який характеризується: по-перше, якостями інтелекту, що включають кругозір, ерудицію, творчі властивості мислення

(глибину, широчінь, критичність тощо); по-друге, власне здібностями та вміннями, а також рівнем включення мислення у діяльність та продуктивністю знань; по-третє, певними волевовими якостями (вміннями планувати діяльність, здатністю до саморегуляції та самоконтролю, вмінням доводити задум до практичного результату та ін.), і, нарешті, творчими властивостями емоційної сфери (інтуїції, уяви, фантазії тощо).

Побудова навчально-виховного процесу, спрямованого на широкий розвиток здібностей і таланту студентської жіночої молоді, – одне з важливих загальносоціальних завдань удосконалення професійної освіти дівчат, майбутніх вчителів. У першу чергу – це створення умов для навчання й виховання, розкриття можливостей і розвитку індивідуальних здібностей кожної дівчини, спостереження за її індивідуальним розвитком, організація ранньої диференціації нахилів і здібностей. Визначення етапів процесу формування мотиваційних і характерологічних якостей особистості дівчини – майбутнього педагога в системі навчально-виховної роботи дає можливість організувати цю роботу більш цілеспрямовано, системно, оптимально застосовуючи її зміст і організаційні форми.

Стиль викладання та спілкування у навчальній аудиторії впливають на гендерну соціалізацію. Власне сама організація навчального процесу передбачає відкритість та гнучкість, можливість альтернативних рішень поряд з традиційними формами навчання. Спосіб, у який викладачі подають навчальний матеріал з різних предметів, стать викладача, його власні гендерні стереотипи можуть сприяти як подоланню так і зміцненню стереотипів щодо виконання у майбутньому гендерної ролі сьогднішніми студентками педагогічних вузів.

Зокрема, дослідження Л.Н.Ожигової [6] дозволили виявити ряд психологічних проблем жінок у педагогічній професії:

- орієнтація на зовнішню позитивну оцінку приводить до залежності від оточуючих, тому будь-яке гендерне або професійне рішення жінка приймає несамостійно;
- проєктуючи гендерне або професійне майбутнє, жінка переживає почуття тривоги через те, що не може зробити вибір (або дозволити собі зробити вибір) між сім'єю і кар'єрою;
- недостатня позитивна оцінка діяльності жінки формує в ній відчуття непотрібності й нереалізованості;
- вибираючи „міжособистісний” спосіб самоактуалізації, жінка „знецінює” інші форми власної реалізації або просто „не бачить” їх, знижуючи власну продуктивність у професії;
- постійне поєднання (або підпорядкування) професійної і гендерної ролі створює напругу й виснажує емоційні й фізичні ресурси жінки;
- орієнтуючись на зовнішню підтримку, але не очікуючи її, жінка починає виконувати чужі обов'язки, що веде до появи в неї почуття образу на навколишніх;
- у побуті й професійній практиці жінки суміщають інструментальні чоловічі й емоційні жіночі якості, але постійно контролюють прояв тих і інших, побоюючись одержати негативну зовнішню оцінку [6].

Вважаємо, що для вироблення ефективних технологій професійної підготовки жінки-вчителя досить важливим є використання результатів дослідження А.Чекаліної [10], яка вивчила життєвий шлях 124 жінок-вчителів. Її дослідження дало можливість визначити особливості сприйняття свого життєвого шляху й самореалізації жінки-педагога через аналіз кола значимих переживань, тимчасової перспективи в професіоналів з різним стажем, значимості професійної діяльності й життєвих сфер. Самореалізація жінки-педагога специфічна: у процесі професійного становлення відбувається узгодження гендерних і професійних уявлень особистості про себе, причому професійна роль носить переважно другорядний характер у ціннісній картині світу жінок і підпорядкована гендерній. Заглибленість жінки-педагога у виконання обох ролей (гендерної й професійної) на кожному етапі особистісного й професійного розвитку оформляється різними варіантами кар'єрних рішень жінок.

Гендерні уявлення жінки в педагогічній діяльності набувають характеристик, які співвідносяться з існуючими в культурі традиційними уявленнями про жінку (насамперед орієнтація на власних дітей, на міжособистісні відносини). Дослідження виявило відсутність особистісного, смислового наповнення гендерних уявлень, воно зафіксувало швидше ригідні, типові форми поведінки жінки-вчителя [10].

Отже, жінка-педагог свідомо обмежена гендерною роллю, яку найчастіше транслює в процесі педагогічної діяльності учням як ціннісну, еталонну, і переживає рольовий дисонанс, а це може призвести до зниження продуктивності педагогічного процесу. Як бачимо, жінки-педагоги, працюючи в сучасній школі, як правило, не мають необхідного рівня гендерної компетентності й, більше того, вони самі є носіями патріархальних гендерних стереотипів і сексистських установок. У цій ситуації робота вчительки в парадигмі гендерної педагогіки й виховання антисексизму в учнів, ймовірно, не буде знаходити розуміння в колег. Більше того, ця ситуація може бути складною й



для самих учнів, оскільки їм різними вчителями будуть пропонуватися зовсім різні ціннісні, світоглядні системи. Саме в цьому ж ракурсі можливо й непорозуміння між педагогом і батьками, особливо якщо сім'я свідомо вибирає проходження патріархальної моделі взаємин.

Тому викладач педагогічного закладу має бути гендерно чутливим і виховувати гендерну чутливість у студентів – майбутніх вчителів. Під „гендерною чутливістю” ми маємо на увазі здатність педагога сприймати, усвідомлювати й моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних впливів соціального середовища, методів і форм роботи на формування гендерної ідентичності особистості, здатність уловлювати й реагувати на будь-які прояви дискримінації за ознакою статі (сексизму).

На наш погляд, здійснювати гендерний підхід в професійній підготовці майбутніх педагогів – це значить діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій „чоловічого” і „жіночого” у суспільстві, ставити особистість і індивідуальність студентки й студента в розвитку й вихованні вище традиційних меж статі.

Для розуміння й професійної участі в процесі підготовки майбутньої жінки-вчителя з врахуванням її гендеру необхідний відповідний методологічний і методичний апарат, що містить систему наукових знань про гендер, про педагогічні аспекти освіти й виховання, про гендерні технології, фактори, умови і критерії ефективної гендерної соціалізації особистості, відповідну предмету професійну мову. Нами виділено суттєві риси технології підготовки жінки-педагога: технологія розробляється на основі конкретної філософії, методології освіти, педагогічної ідеї, в основі яких – ціннісні орієнтації, цільові установки, орієнтовані на конкретний очікуваний результат; технологічний ланцюг педагогічних дій складається відповідно до поставленої мети й має гарантувати всім студентам високий рівень засвоєння знань; функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність педагога й студентів з урахуванням принципів особистісно орієнтованого розвивального навчання і виховання та індивідуалізації.

Ми припускаємо, що якщо в процесі гендерної соціалізації студентів – майбутніх вчителів вдасться створити умови для виховання відносин між статями, вільних від жорстких стереотипів маскуліності й фемінінності в традиційному патріархатному змісті, то це може стати умовою виховання ними в майбутньому нової особистості з високими інтенціями відкритості й адаптивності до різних культур, пріоритетами толерантності й паритетної демократії у всіх сферах життя, необмеженими можливостями індивідуального життєвого вибору й самореалізації.

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя з врахуванням його гендеру передбачає необхідність використання у навчальному процесі спеціальних технологій та створення механізмів, які б враховували специфіку жіночої й чоловічої психології та наявність гендерного компонента в освіті, що полегшило б професійну підготовку жінок та чоловіків. Одночасно із оновленою технологією навчання, важливим є формування соціокультурного середовища вузу, яке дозволяє гуманізувати освіту, гарантувати дотримання прав людини, задовольняти індивідуальні потреби суб'єктів освітнього процесу, враховуючи їх гендер.

Перспективними на часі, на нашу думку, є вивчення особистісних змін вчителів-чоловіків, розробка та впровадження системи підготовки вчителів різної статі до гендерної освіти й виховання в сучасній українській школі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 431с.
2. Булатова Л.О. Гендерна освіта у вузі. – В 2-х ч. Ч.2. – Суми: СДПУ, 2001. – 66с.
3. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми закладами: Навчальний посібник / За ред. В.В.Олійника, Л.І.Даниленко. – К.: Логос, 2004. – 212с.
4. Гречишкіна О.Д., Гречишкіна А.П., Пулькіна Т.І. Підготовка майбутнього вчителя до гендерного виховання учнів в умовах реформування освіти в Україні / Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип. 28. – 132 с. – С.95-101.
5. Кравець В.П., Кікінежді О.М. Педагогіка та психологія: гендерний аспект: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – 124с.
6. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: Автореф.канд.дисс. – Краснодар, 2000.
7. Петренко О.Б. Технологія викладання гендерних курсів у вищій школі // Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки РДГУ, Рівне, 2006. – Випуск 35. – С.153-157.
8. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С.Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 479с.
9. Приходько В. Гендерний підхід до підготовки вчителя // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – №11. – С.26-33.
10. Чекалина А.А. Гендерная психология: Учебное пособие. – М.: „Ось-89”, 2006. – 256с.

11. Юдіна С.П. Гендерні тенденції сучасної освіти в Україні / Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. Випуск 37., 2004. Колектив авторів. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти – 243с. – С.132-136.

**Анотація**  
**О.Б.Петренко**

**Гендерний аспект професійної підготовки учителя-жінчини**

*Стаття приурочена актуальній проблемі специфіки професійної підготовки учителя-жінчини з урахуванням гендерного аспекта.*

**Ключеві слова:** *гендерний підхід, гендерна чутливість, самореалізація, професійна діяльність.*

**Summary**  
**О.В.Petrenko**

**The Gender Aspect of the Professional Preparation of a Teacher-Woman**

*The article is devoted to the actual problem of specificity of professional preparation of a teacher-woman taking into consideration the gender aspect.*

**Key-words:** *gender approach, gender apprehensibility, self realization, professional activity.*

Дата надходження статті

„24” вересня 2007 р.

УДК 371.83 (073)

**Л.С.ПІСОЦЬКА,**

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

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗМІНИ У ПІДХОДАХ ДО  
УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Визначено концептуальні аспекти змін у підходах до управління розвитком дошкільної освіти: методологічний, теоретичний, стратегії і розвитку, технології управління, управлінських впливів, інноватики. Розкривається зміст кожного аспекту в традиційних та інноваційних підходах до управління.*

**Ключові слова:** *управління, управління розвитком дошкільної освіти, концептуальні аспекти, підходи до управління.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Українське суспільство на сучасному етапі характеризується інтенсивними процесами творення національної системи законодавства, в тому числі законодавства у галузі політики, економіки, освіти та управління ними. Цей період для дошкільної освіти вніс як позитивні, так і негативні тенденції в процес її розвитку. Позитивним передусім є те, що у Законі України „Про освіту” дошкільна освіта закріплена як первинна основоположна ланка у структурі системи всієї освіти людини [2]. Вперше вищим законодавчим органом держави – Верховною Радою України прийнято стосовно галузі дошкільної освіти Закон прямої дії – Закон України „Про дошкільну освіту” (2001р.). 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, яка спрямована на її розвиток. Під розвитком розуміємо ті позитивні зміни, які призводять до появи нових якостей у самій системі (закладі), що дає їй (йому) можливість ефективніше виконувати свої функції або набувати нових функцій [4, 208]. Розвиток дошкільної освіти багато в чому залежить від управління цим процесом. Під управлінням розуміємо реалізацію цілеспрямованості у взаємодії учасників освітнього процесу при вирішенні проблем, що виникають, і яка відбувається з опорою на певні концептуальні положення [1, 118].*

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблеми управління освітою і навчальним закладом досліджувалися Л.І.Даниленко, М.М.Дарманським, О.І. Зайченко, Г.В.Сільниковою, Л.М.Калініною, Ю.А.Конаржевським, В.В.Олійником, А.А.Орловим, В.О.Сухомлинським, М.С.Сунцовим та ін.*

*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 даного питання.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розкрити зміст тих аспектів і чинників, котрі впливають на зміну в підходах до управління дошкільною освітою.

*Виклад основного матеріалу...* Регіональні недоліки управління розвитком дошкільної освіти мають об'єктивний соціально-економічний та суб'єктивний характер, що є показником, в першу чергу, недосконалості управлінського підходу до забезпечення, збереження та її розвитку. З метою підготовки до розробки та обґрунтування функціональної структури забезпечення розвитку регіональної дошкільної освіти нами здійснено аналіз змін соціально-економічних умов цього процесу та визначено аспекти концептуальних змін у підходах до розвитку дошкільної освіти і впливові чинники на цей процес в умовах трансформаційних переходів економіки України від планово-адміністративної до ринково-орієнтованої моделі: методологічний, теоретичний, стратегії і розвитку, технології управління, управлінських впливів, стилю управління, інноватики.

Характеризуючи представлені аспекти, ми констатуємо той факт, що перш, ніж вирішувати конкретні проблеми управління розвитком дошкільного навчального закладу зокрема та розвитком дошкільної освіти загалом, органам державного управління в регіоні та регіональним органам управління освітою потрібно усвідомити процеси змін загального характеру в усіх напрямках управління системою дошкільної освіти. Обґрунтуємо кожен аспект.

У аспекті *методологічних підходів* варто усвідомити, що в умовах командно-адміністративної системи управління носило характер моністичний і всезагальний. Людина в системі дошкільної освіти була об'єктом управління і повинна була виконувати визначені для кожного однотипні завдання. В перехідний період створені умови для того, щоб ДНЗ став системою саморегулюючою (це визначено нами як впливовий чинник на зміну у підходах до управління). Тому тут виникають нові як зовнішні, так і внутрішні ситуації, що вимагають свого неординарного вирішення. Система дошкільної освіти в нових умовах має багатоканальний характер свого фінансування, в якому активну участь беруть батьки як учасники навчально-виховного процесу. Ми вважаємо, тому вони і виступають активними суб'єктами цього процесу. В даному випадку спостерігається не управлінський монізм, а методологічний монізм, який виступає на перший план в системі управління розвитком дошкільної освіти. До методологічних аспектів організації діяльності дошкільної освіти відноситься також її мета, основні завдання та організація форми її здобуття. Ці принципово нові положення визначені в Законі України „Про дошкільну освіту” (2001 р.).

Одним із шляхів забезпечення виконання вимог Закону України „Про дошкільну освіту” є методологічне використання можливостей варіативних форм її здобуття, котрі визначені в Законі. На відміну від однієї форми здобуття дошкільної освіти через систему суспільного дошкільного виховання, що мали місце у традиційних підходах, дошкільну освіту можна здобути у дошкільних навчальних закладах, у сім'ї та за допомогою фізичних осіб, які мають відповідну вищу педагогічну освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, високі моральні якості та міцне здоров'я, яке дозволяє виконувати обов'язки педагога [3].

У збереженні та розвитку системи дошкільної освіти в регіоні важливим є усвідомлення *теоретичних аспектів змін у підходах до управління* нею та базових положень її організації. В умовах командно-адміністративної системи, в умовах монополії однієї ідеї, істини управління освітньою системою, в тому числі дошкільною, носило абсолютно первинний характер. Не можна сказати, що цей факт є абсолютно негативним. Жорстко керована система дошкільного виховання зробила значні кроки в розвитку навчально-матеріальної бази дошкільного виховання і дала досить солідний відсоток (біля 80 %) охоплення дітей суспільним дошкільним вихованням в цілому по Україні. Але в перехідному періоді до ринково орієнтованої системи в економіці управління освітньою системою здало домінуючі позиції. Система дошкільної освіти зазнала, мабуть, найбільших втрат за ці роки, у порівнянні з іншими напрямками освіти. Водночас під впливом ситуації, що склалася, в ній з'явилися саморегулюючі ринкові фактори. Система здобула багатоваріативність шляхів розвитку. Показник кількості дошкільних навчальних закладів зазвичай був при попередніх традиційних підходах основним оцінним показником системи дошкільного виховання. Визнання Законом України „Про дошкільну освіту” сім'ї, як рівноправного суб'єкта у справі дошкільної освіти призвело до того, що кількість дітей, які відвідували ДНЗ, не є характерним показником рівня функціонування дошкільної освіти в регіоні. До цих показників долучаються різні форми надання дітям дошкільної освіти, у тому числі і в сім'ї. Напрямок роботи ДНЗ в нових умовах визначається рівнем відповідності дошкільної освіти попиту дошкільних освітніх послуг.

Як бачимо, в нових умовах докорінно змінилася роль дошкільної освіти в системі безперервної освіти людини. Раніше вона була просто педагогічно доцільним чинником в усій системі освіти,

зараз же стала законодавчо закріпленою обов'язковою ланкою, первинною складовою частиною в системі безперервної освіти в Україні.

В умовах концептуального плюралізму і багатоваріантності форм можливого здобуття дошкільної освіти з'явилася необхідність вироблення для учасників освітньо-виховного процесу стандарту, який би характеризував мінімально необхідний освітній рівень дитини в результаті дошкільної освіти. Таким стандартом став Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, зміст якого розроблено Міністерством освіти і науки України та затверджено Кабінетом Міністрів України. У Законі України „Про дошкільну освіту” Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначено як державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті [3]. В його основу покладено якість розвитку вихованості та навченості дитини перших семи років життя. На його зміст повинні орієнтуватися дошкільні навчальні заклади всіх форм власності, сім'я та соціальні педагоги.

Розглядаючи *аспекти стратегії і тактики* регіонального розвитку системи дошкільної освіти доцільно врахувати те, що управління у старому розумінні відображало тоталітарний характер колишньої системи дошкільної освіти. Характерною рисою тієї системи було панування одноманітної мережі дошкільних навчальних закладів та управлінських структур. Дитячі садки одержували від партійно-державних органів чітко сформульоване і однакове для всіх ідеологізоване замовлення на виховання „нової людини”. Управління будувалось головним чином на широкому використанні позаекономічних, адміністративних методів.

У новому розумінні базовими для системи дошкільної освіти стали конституційні та законодавчо визначені принципи її розвитку. Дошкільна освіта є незалежною від ідеології будь-яких партій. В нових умовах значно підвищився рівень самостійної відповідальності ДНЗ за результативність своєї діяльності. На відміну від минулої ситуації, сьогодні законодавець значною мірою сконцентрував права прийняття рішення на нижчому ієрархічному рівні управління – рівні ДНЗ.

Визначною відмінністю директивної адміністративної команди від ринково орієнтованої є те, що в першому випадку не мав місце дефіцит коштів при відносно задовільному забезпеченні товарами. У другому – має місце можливість придбання будь-яких необхідних товарів при дефіциті коштів. Тому в традиційних підходах визначальним фактором функціонування мережі ДНЗ був рівень їх бюджетного фінансування. У нових соціально-економічних умовах змінилися принципи бюджетного фінансування. ДНЗ фінансується сьогодні за рахунок бюджетів територіальних громад, а також за рахунок тих коштів, які він заробляє сам, надаючи освітні послуги, котрих потребує населення регіону. Тому фінансова спроможність органів місцевого самоврядування та сімей, що складають населення даного конкретного регіону, на сьогодні стали визначальним фактором забезпечення дошкільної освіти.

Статистичні дані переконують у тому, що така спроможність характерна для великої кількості сімей. Законодавчо закріплено, що дошкільну освіту діти здобувають різними формами. Однією з таких форм, що допомагає малозабезпеченим сім'ям надавати дітям дошкільного віку світу, є соціально-педагогічний патронат. Крім того, малозабезпеченим сім'ям допомагатиме створення груп короткотривалого перебування дітей у ДНЗ та створення груп підготовки дітей до навчання у школі.

В умовах безальтернативних варіантів здійснення дошкільного виховання основним кадровим завданням було забезпечення дитячих садків підготовленими вихователями дошкільних закладів. Сьогодні, окрім фахівців дошкільної галузі, в ДНЗ працюють педагоги, котрі мають достатній рівень освіти і підготовки та якісно надають освітні послуги всього того спектру, якого вимагає їх ринок в регіоні. Значно змінилася фінансово-економічна ситуація як в середині ДНЗ, так і в соціумі його функціонування і розвитку. Промислові підприємства сьогодні в багатьох випадках відмовляються від підтримки об'єктів соціальної сфери, в тому числі дошкільних навчальних закладів. Відбувається процес їх передачі у комунальну власність. У нашому регіоні протягом 1996-2002 рр. передано на баланс місцевих рад 74 дошкільні установи.

Внаслідок ліквідації колгоспно-кооперативної форми господарювання і введення приватної власності на землю та заходів аграрної реформи, на селі з'явився дестабілізуючий фактор розвитку сільської дошкільної освіти. Сільські ДНЗ в багатьох випадках закриваються через фінансову неспроможність сільських рад як органів місцевого самоврядування прийняти їх на свій баланс і здійснювати фінансування їхньої діяльності. Негативний вплив на функціонування і розвиток дошкільної освіти здійснює поява багатьох нових контролюючих органів, кожен з яких вносить свої приписи і заборони, вимагає виконання того чи іншого виду робіт при відсутності можливості їх фінансового забезпечення. Негативний вплив також має наявна система роздрібнених податків при постійній варіативності їхньої структури.

Держава з метою надання можливостей альтернативного розвитку системи дошкільної освіти та виконання нею основної функції – забезпечення її обов'язковості, законодавчо закріпила нові форми, нові суб'єкти системи дошкільної освіти, якими є: приватний ДНЗ, сім'я та дошкільний навчальний заклад.

В аспекті технології управлінської системи дошкільної освіти в першу чергу слід враховувати той факт, що сьогодні стратегію управління ДНЗ визначає не цільова настанова зверху, а його трудовий колектив та піклувальна рада. Визначальним фактором напряму діяльності ДНЗ в регіоні є ринок освітніх послуг. Кінцеві результати його діяльності визначаються в процесі систематичної атестації, яка, насамперед, враховує прогнозовану відповідність напрямів діяльності ДНЗ потребам жителів регіону. Сьогодні особливо актуальними стали проблеми фінансово-економічного обґрунтування управлінських рішень. Керівник ДНЗ повинен мати відповідний рівень фінансово-економічної підготовки, уміти здійснювати фінансово-економічний аналіз діяльності освітньої установи. На основі його результатів слід формувати фінансову стратегію розвитку, виробляти заходи щодо її реалізації. Стосовно працівників ДНЗ, оцінки результативності їхньої діяльності – вказуємо на необхідність розробки системи стимулів як моральних, так і економічних у поєднанні з гласністю щодо кінцевого результату перевірки виконання ними службових обов'язків.

У нинішніх умовах керівнику ДНЗ особливо принципово потрібно ставитись до себе у плані дієвості аспектів власних управлінських впливів на ситуацію в колективі, котрий доручено очолювати. Сьогодні, вочевидь, не принесе бажаних результатів стиль, який базується на командах, заборонах, обмеженнях, на постійному експонуванні керівника та його власних думок. При одночасному зростанні залежності результатів роботи ДНЗ від змін, що зумовлюють зовнішні і внутрішні чинники соціуму, підвищиться рівень самостійності керівника у прийнятті управлінських рішень. Тому його управлінські впливи мусять носити характер рефлексивний, а зміни організації результатів діяльності – характер латентності.

У демократичному суспільстві управлінський стиль діяльності керівника освітньої установи має відповідати основним вимогам цього суспільства. Тому на зміну тоталітарному управлінню, надмірному централізму, одноосібному рішенню, регламентуванню у дрібницях, контролю заради контролю повинні прийти саморегуляція, управління лише ключовими процесами, колегіальні рішення, обговорення рішень до їх прийняття, звітність керівників перед колективом та піклувальною радою, самостійність у свободі дій працівників ДНЗ, відповідальність за кінцеві результати, самоконтроль. Керівники всіх ієрархічних рівнів управління дошкільною освітою мають мати високий рівень педагогічної, фінансової, управлінської підготовки.

Нова соціальна ситуація вимагає пошуків шляхів виживання, збереження та розвитку як в цілому дошкільної освіти, так і конкретних її закладів. В цьому аспекті особливу роль відіграють інноваційні процеси в системі дошкільної освіти. Раніше інновації як ідеї у більшості випадків запроваджувались в командному порядку директивними документами зверху. Сьогодні диктує необхідність інноваційних нововведень ринок освітніх дошкільних послуг. Власники ДНЗ повинні бути зацікавленими у ефективності нововведення, яке розроблене на основі глибокого наукового діагностування та вивчення ринкової ситуації. Сьогодні цінними є такі інновації, котрі на першому етапі свого запровадження використовують особистісно орієнтований підхід до дітей, а також ті, які вимагають деякої фінансової дотації, що у перспективі принесе позитивні як фінансово-економічні, так і педагогічні результати.

*Висновки.* Таким чином, констатуємо той факт, що розглянуті нами аспекти концептуальних змін та впливові чинники у сучасних підходах до управління розвитком дошкільної освіти у регіоні є теоретичною основою для подальшої розробки функціональної структури забезпечення управління розвитком дошкільної освіти у регіоні.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Агапова Т.П. Системний підхід до дослідження теорії управління професійною освітою у вищому навчальному закладі // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – №3 (4).
2. Закон України „Про освіту”. – К., 1996.
3. Закон України „Про дошкільну освіту”. – К.: Ред.жур. „Дошкільне виховання”, 2001.
4. Поташник М., Моисеев А. Управление современной школой (в вопросах и ответах). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.

*Аннотація  
Л.С.Песоцкая*

*Организационно-технологические изменения у подходах к управлению развитием дошкольного образования*

*Определены аспекты концептуальных изменений в подходах к управлению развитию дошкольного образования: методологический, теоретический, стратегии и развития, технологии управления,*

управленческих влияний, инноватики. Раскрывается содержание каждого аспекта в традиционных и инновационных подходах к управлению.

**Ключевые слова:** управление, управление развитием дошкольного образования, концептуальные аспекты, подходы к управлению.

*Summary*

*L.S.Pisots'ka*

**Organization-Technical Changes in the Approaches to the Management of Pre-School Education Development**

*The aspects of conceptual changes in the approaches to management of the development of pre-school education: methodological, theoretical, strategies and development, technologies of management, managing influences, innovations are determined. The content of each aspect in the traditional and innovational approaches to the management is revealed.*

**Key-words:** management, management of the development of pre-school education, conceptual aspects, approaches to management.

Дата надходження статті

„13” листопада 2007 р.

УДК 39/477:37.036

**В.І.ПЛАХТІЙ,**

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

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ  
МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

*В статті досліджуються теоретичні засади вивчення стану моральної свідомості підростаючого покоління.*

**Ключові слова:** *вчинок, діяльність, людиноцентризм, мораль, моральне виховання, моральний розвиток, моральна свідомість, стадії та рівні морального розвитку особистості.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сучасні реформи в освіті якісно відрізняються від усіх попередніх тим, що вперше здійснюються не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а на основі людиноцентризму, національного способу життя, науковості, духовних надбань світової та вітчизняної педагогіки.

В Указі Президента України „Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” (від 4 липня 2005 р.) виділено як пріоритетне завдання „...докорінно поліпшити виховну роботу з дітьми, учнівською та студентською молоддю...”. Таку роботу неможливо здійснювати без глибокого аналізу усього комплексу виховної роботи, показниками результативності якої повинні стати кількісні та якісні зміни рівня морального розвитку особистості вихованця.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Фундаментальні ідеї морального розвитку особистості висувалися Л.Виготським, Л.Кольбергом, І.Коном, Я.Корчаком, А.Макаренком, Ж.Піаже, Г.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, В.Сухомлинським, С.Якобсон та ін. Важливий вклад у розробку теоретичних і прикладних проблем формування моральної свідомості учнів, зокрема її ціннісної, емоційної та когнітивної сфер, внесли праці Л.Артемової, І.Беха, Л.Божович, М.Поришевського, М.Дригус, А.Кириченка, Б.Кобзаря, О.Кононко, І.Мар'єнка, Н.Монахова, Л.Рувинського, О.Сухомлинської та ін. Питання моральної поведінки як практичної сторони моральної свідомості вивчали І.Каїров, Н.Крутов, В.Оржиховська, Т.Поніманська, Я.Рейковський, Н.Рібакова, Є.Суботський. Соціальні аспекти цієї проблеми розкриті в працях С.Анісімова, К.Войтили, А.Гусейнова, О.Дробницького, В.Малахова, В.Овчиннікова, О.Титаренка, К.Шварцман та ін.

У науково-педагогічній літературі моральна свідомість здебільшого розглядається в контексті моральної вихованості, розвитку моральних ідеалів, переконань, цінностей, моральної культури тощо.

Отож предметно вивченням рівня розвитку моральної свідомості (а саме вона є головним показником моральної вихованості) як інтегративного явища на рівні психолого-педагогічного знання у вітчизняній педагогічній науці практично ніхто не займався. Актуальність та реальний стан розробленості науково-педагогічного аспекту цієї проблеми стали вирішальними спонуками у

виборі теми публікації „Теоретичні засади вивчення рівня розвитку моральної свідомості особистості”.

*Формулювання цілей статті... Мета дослідження:* теоретично обґрунтувати та розробити систему показників та рівнів розвитку моральної свідомості особистості.

*Виклад основного матеріалу...* Про ступінь морального розвитку індивіда судять за певними показниками, які називаються критеріями.

Словники тлумачить ці два терміни як одне поняття. В синонімічному ряду поруч стоять слова „ознака”, „критерій”, „показник”, „прояв”. Лексичне значення їх ідентичне, а саме: це те, з чого можна скласти висновок про стан, розвиток, хід процесу, явища тощо [5, 107].

Розробляючи проблему показників, науковці вкладають в ці поняття різний зміст. При цьому „критерій” розуміють, як якусь найзагальнішу властивість, за котрою стоїть поняття про те чи інше явище, що поєднує низку простих показників. Самі ж показники можуть бути виявлені через ознаки, прикмети, що можуть безпосередньо спостерігатися та підлягати вимірюванню [2, 10].

У психолого-педагогічній літературі відсутні праці, в яких чітко були б названі показники сформованості моральної свідомості особистості. Проте є чимало робіт, предметом вивчення яких стала моральна вихованість, її показники. Це праці І.Беха, П.Блонського, П.Божович, О.Богданової, Є.Бондаревської, І.Каїрова, С.Карпенчука, Т.Коннікової, С.Максименка, І.Мар'єнка, І.Свадковського, С.Суботського, Л.Рувинського, С.Якобсон та ін.

У контексті їх теоретичних і теоретико-прикладних досліджень з питань морального виховання та морального розвитку особистості серед інших педагогічних дефініцій розглядається моральна свідомість, робляться спроби охарактеризувати її за низкою показників.

Так, І.Свадковський у монографії „Моральне виховання дітей” вважає показниками моральної вихованості такі якості індивіда, як слухняність, гарні манери, ввічливість, скромність, дисциплінованість, сміливість, чесність, правдивість, працелюбність, колективізм, патріотизм. Моральна свідомість, на думку вченого, виконує когнітивно-регулятивну функцію. Її показниками є не тільки те, що знає дитина про вищезазначені якості, а і як ці знання допомагають їй регулювати свою поведінку [6].

Досить глибоко вивчав психолого-педагогічні проблеми морального розвитку особистості Л.Рувинський. Критеріями морального розвитку він вважає рівень світогляду, творчий характер і самостійність мислення, стан її інтелектуально-дійової зрілості [4, 176]. Виділяючи, на перший погляд, надто загальні показники, Рувинський пояснює це тим, що організація морального виховання вимагає бачення особистості як цілісної системи, а не розрізненого набору моральних якостей індивіда.

С.Г.Якобсон дуже близько підійшла до визначення показників моральної свідомості. Але в зв'язку з тим, що предметом її дослідження були процеси регуляції моральною поведінкою дитини, а не моральна свідомість, то, розглядаючи комплекс показників морального розвитку, вона виділяє серед них ті, що характеризують швидше самосвідомість дитини: зміст моральних знань, стан моральних почуттів у момент морального вибору [10, 16].

Є.В.Суботський (під впливом Ж.Піаже та Л.Кольберга) робить спробу розгляду поетапного розвитку моральності дитини, називаючи показниками цього процесу переконання, мотиви, поведінку [7, 47].

Колектив науковців НДІ психології АПН УРСР під керівництвом І.Беха та С.Максименка провів ряд досліджень, в результаті яких був створений методичний посібник „Критерії моральної вихованості молодших школярів”. На думку авторів, такими критеріями є моральна свідомість, моральні ідеали, міжособистісні стосунки в дитячому колективі, рівень дитячої самосвідомості, трудової активності, вимогливості до себе, дисциплінованість, ставлення до вчителя [2]. Моральній свідомості в цій колективній монографії відведено окремий розділ „Моральна свідомість як показник вихованості молодших школярів” (автор М.Дригус). Дослідниця вивчає такий показник моральної свідомості молодшого школяра, як моральні знання. Рівень їх сформованості характеризується, „по-перше, оперуванням моральним поняттям при аналізі тієї чи іншої конкретної моральної ситуації, взятої з художнього твору, навколишнього життя; по-друге, умінням дати визначення поняття, що свідчить „про усвідомлення школярем істотних ознак; по-третє, кількістю моральних понять, якими оперує учень” [2, 7].

Л.Кольберг, досліджуючи рівні розвитку моральної свідомості, користувався такими показниками, як знання, почуття, ставлення, потреби, мотиви, переконання. Ці показники він виявляв у процесі дослідження моральних суджень людей. Він не вважав вчинок виявом сформованості моральності. Для нього важливим компонентом вивчення рівня сформованості моральної свідомості є когнітивна та емоційно-мотиваційна сфера. Вчений називає переконання показником 4,5,6 стадій розвитку моральної свідомості особистості. Саме на цих етапах моральні поняття стають переконаннями. Проте, названі показники не можуть дати повної картини

сформованості моральної свідомості на всіх шести стадіях морального розвитку людини, які визначив Кольберг [9].

Як же перевірити завершальний етап цього процесу, якими критеріями керуватися, щоб пересвідчитися, що особистість досягла найвищої стадії автономної моралі і живе за внутрішньо прийнятими моральними принципами, що ґрунтуються на універсальних моральних цінностях: справедливості, рівності прав та повазі до власної гідності людини як самоцінної індивідуальності?

Щоб виявити найвищий рівень сформованості моральної свідомості людини, необхідно побачити поведінкову сторону (назвемо її практичною стороною моральної свідомості).

Отже, теоретична сторона моральної свідомості – це моральні уявлення, моральні знання, моральні судження, моральні почуття, а практична – вчинкова діяльність в момент морального вибору. Поведінка у ситуації де людина не стоїть перед моральним вибором, не може дати повного уявлення про рівень моральності особистості.

Кольберг наголошує, що найвища стадія властива небагатьом. Такі люди діють у відповідності з власними переконаннями, навіть коли інші вважають їх диваками або їхні погляди суперечать законам суспільства. Як приклад він називав Мартіна Лютера Кінга, Махатму Ганді, Льва Толстого [9]. До цього рівня вищеназвані лідери йшли не тільки когнітивно-еволюційним шляхом. Про себе вони заявили не лише судженнями на моральні теми, а й вчинками.

Християнство проповідували багато місіонерів, але смерть на хресті за віру прийняли одиниці. Тому ми переконані, що вчинково-поведінковий компонент є обов'язковим показником для визначення рівня сформованості моральної свідомості, адже між моральними судженнями людини і її реальною поведінкою в ситуаціях морального вибору часто спостерігається велика розбіжність. І саме тут вчинок стає показником міцності, глибини і дієвості морального переконання.

Наша думка підтверджується вченнями Л.Виготського, С.Леонтьєва про взаємозв'язок свідомості та діяльності в процесі розвитку вищих психічних функцій.

Досвід Сухомлинського з проблеми пошуку критеріїв моральної вихованості дітей, висвітлений ним у працях „Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості”, „Духовний світ школяра”, „Серце віддаю дітям”, приводить до такого педагогічного утворення, як моральна зрілість учнів [8]. Моральна зрілість, з точки зору автора, – це моральна вихованість, обов'язковою умовою якої є сформована моральна свідомість людини. Розвиток моральної зрілості – складний процес, який торкається усіх сфер життєдіяльності особистості, що формується. В першу чергу – комплекс ставлення до природного та суспільного середовища, починаючи від взаємин у сім'ї і закінчуючи виконанням громадянського обов'язку. Моральна зрілість школяра визначається ставленням до праці, способом життя, турботами та тривогами, смыслом буття. Шлях до моральної зрілості – це духовна спрямованість дитини у майбутнє, здатність замислитись над тим, якою вона буде завтра. Певна річ, найважливішим показником моральної зрілості людини є її вчинки. Василь Олександрович вважав, що вчинок як показник сформованості моральної свідомості може аналізуватися з позиції ставлення до Батьківщини, до природи, до суспільства, до самого себе, до праці, до краси. Ставлення, як моральне явлще, знайшло свою констатацію у сукупності певних норм, заборон та вимог, що регулюють людську діяльність і поведінку. Ця сукупність норм і становить безпосередній зміст моральної свідомості [8, 88].

Аналогічні думки ми знаходимо і в канонічній психології. Вивчаючи природу вчинкової діяльності людини, вона проголошує: „З'ясувати, які вчинки за змістом і формою здійснює людина, – це сказати про неї головне” [3, 828].

Окремі вчинки складають поведінку особистості. Поведінка стає зрозумілою, коли вихователь володіє інформацією про те, що дитина знає про свою поведінку, чому вона так поводиться і що їй потрібно знати, щоб поводитися гідно. Тут намітився двосторонній зв'язок: поведінка залежить від рівня моральних знань, а дієвість моральних знань перевіряється поведінкою дитини. Отже, вчинок і поведінка можуть виступати в якості показника моральної свідомості. Зважаючи на вік людини і рівень її морального розвитку, ми повинні пам'ятати: вчинок не завжди є віддзеркаленням того, що ми знаємо про свою поведінку (маємо на увазі свідомі моральні вчинки). Так само, як і відмінні знання про моральні норми не є гарантією хорошої поведінки. Буває, що знаючи про ганебність злочинства, дитина бере чужі іграшки або їжу. Навіть в ідеальних умовах виховання вона може порушувати загальноприйняті моральні правила.

Тому для виявлення рівня сформованості моральної свідомості дитини потрібно виявити суть спонуки, що призвела до морального чи аморального вчинку.

Отже, щоб виявити, свідомо чи несвідомо дитина проявляє аморальність, необхідно з'ясувати мотиви такої поведінки. Це можна зробити за допомогою бесіди або методом моделювання ситуації морального вибору, ідентичної до тієї, в якій опинилась дитина. Дитячі відповіді і судження допоможуть збагнути причини аморальності вчинку.

Логіка виявлення основних показників сформованості моральної свідомості така:



- моральна свідомість як форма суспільної свідомості має всі її ознаки та показники, але в межах відображення і впорядкування власне моральної реальності;
- важливий показник сформованості моральної свідомості особистості - моральні знання, джерельна база моральної свідомості людини;
- моральні знання можуть існувати в свідомості дитини у вигляді моральних уявлень, понять, переконань;
- знання на рівні моральних уявлень, ознак та понять не можуть бути показниками сформованої моральної свідомості. Вони визначають лише стан формування моральної свідомості на одному із рівнів;
- моральні переконання як вищий рівень моральних знань є фундаментом сформованої моральної самосвідомості, на основі якого виробляється навичка правильної поведінки, що переростає у звичку за будь-яких умов поводитися гідно, тобто моральні переконання стають основою моральних вчинків, совістю людини;
- процес засвоєння і застосування моральних знань тісно пов'язаний з такою вищою психічною функцією, як почуття;
- стан переживання людиною моральних почуттів (сором, страх, радість, провина, сумнів, гідність тощо) є показником моральної свідомості;
- свідомість і діяльність людини тісно взаємопов'язані (за теорією О.Леонтьєва, діяльність є показником рівня сформованості свідомості);
- зміст вчинкової діяльності може бути показником сформованості моральної свідомості;
- якщо дитина поводить не належним чином, необхідно з'ясувати мотиви негідної поведінки, причини, які спровокували її аморальний вчинок.

Отже, щоб побачити картину сформованості моральної свідомості особи, необхідно з'ясувати, що вона знає про мораль, як пояснює моральне і аморальне у чужих і власних вчинках, які почуття переживає, коли йдеться про моральне чи аморальне, як співвідносяться її знання, почуття та мотиви з поведінкою.

Згідно з логікою наших суджень, показниками рівнів сформованості моральної свідомості особистості можуть бути моральні знання, моральні судження з приводу мотивів, моральні почуття і поведінка.

Знання – це показники когнітивного напрямку, вивчення змісту яких дає можливість встановити рівень їх усвідомлення: уявлення, поняття, переконання. Комунікативний компонент допоможе з'ясувати рівень моральних почуттів, суджень у момент морального вибору. Вчинковий компонент допоможе побачити практичну сторону моральної свідомості, дасть уявлення про цілісну картину сформованості рівнів моральної свідомості як інтегративного, різнорівненого психолого-педагогічного утворення.

Традиційно в психолого-педагогічних дослідженнях керуються трьома рівнями: високим, середнім, низьким. В основу нашої класифікації рівнів формування моральної свідомості покладено висунуту в свій час Ж.Піаже, підтриману Л.Виготським, науково та експериментально розвинену Л.Кольбергом ідею, що розвиток свідомості дитини відбувається паралельно з її розумовим та емоційним розвитком. Цей процес іде поетапно: від нижчої стадії до вищої.

Л.Кольберг виділив шість стадій розвитку моральної свідомості особистості, які об'єднав у три рівні: доморальний, конвенційний та автономний. Доморальному рівню відповідають такі стадії: перша, коли дитина слухається, щоб уникнути покарання, друга – дитина керується егоїстичними мотивами взаємної вигоди. „Конвенційна мораль” відповідає стадії третій (модель «хорошої» дитини), котра прагне одержати схвалення з боку значимих для неї інших і відчуває перед ними сором, і четвертій – установка на підтримання встановленого порядку і фіксованих правил. Автономна мораль переносить моральне рішення у внутрішню сферу особистості. Вона відкривається п'ятою стадією, коли підліток усвідомлює відносність і умовність моральних правил та вимагає їхнього логічного обґрунтування. Ця стадія переходить у вищу тоді, коли релятивізм особи змінюється визнанням нею вищого закону, який виражає інтереси більшості. Лише після цього (стадія шоста) формуються стійкі моральні принципи, дотримання котрих забезпечується власною совістю, незалежно від зовнішніх впливів [11, 158].

На основі проаналізованої теоретично-прикладної літератури, власних досліджень ми дійшли висновку, що моральна свідомість особистості може характеризуватися трьома рівнями: високим, середнім, низьким. Назвемо їх: доморальний, конвенційний, автономний. Кожен рівень має дві стадії формування моральної свідомості.

Під рівнем моральної свідомості розумітимемо ступінь сформованості найважливіших показників: моральних знань, суджень, почуттів та вчинків. Для **автономного** рівня характерний високий ступінь моральних знань та почуттів, які стали переконаннями особистості, керівництвом у сфері моральної діяльності. Моральні норми стають усвідомленою необхідністю. Вони

обумовлюються внутрішніми мотивами - потребами, що диктуються не лише суспільними нормами моралі, а й власною совістю. Моральна свідомість виступає як високорозвинена моральна самосвідомість.

**Середній** рівень (конвенційний) визначається достатнім розвитком моральних знань та почуттів, необхідних для організації життєдіяльності індивіда в даному суспільстві. Особистістю усвідомлюється необхідність дотримання моральних норм. Вони є звичною формою її вчинкової діяльності. Моральні судження продиктовані швидше необхідністю жити за законами суспільства, ніж внутрішньою потребою. Тому самоусвідомлення, самоаналіз, самооцінка, самокритика ситуативні, часто залежать від об'єктивної реальності.

**Низький** рівень (доморальний). Особа має інтуїтивні уявлення про моральні норми поведінки. Вони не стали переконаннями, а отже, її внутрішньою потребою. Моральні почуття – це швидше інстинкти. Тому дитина періодично порушує моральні норми. Моральні судження обумовлені біологічними спонуканнями при відсутності потреби дотримуватися загальноприйнятих правил. Відсутні навички саморегуляції емоціями, діями, вчинками, поведінкою.

„Для становлення моральної свідомості необхідно, щоб кожна людина пройшла всі три етапи морального розвитку. Не можна перескочити на рівень автономної моралі, поминувши доморальний і конвенційний... Проте трапляються як дошкільники, здатні до автономної моралі, так і дорослі, що залишаються на рівні конвенційної моралі” [1, 106].

*Висновки...* Як висновок можна констатувати наступне: особистість у процесі формування моральної свідомості проходить три рівні розвитку: доморальний (біологічний, передсоціальний), конвенційний (умовно соціальний, референтний), автономний (власне соціальний, постсоціальний). Ці рівні виявляються за допомогою таких показників, як моральні знання (когнітивний компонент моральної свідомості), моральні почуття та моральні судження (комунікативно-емоційний компонент), моральна поведінка (прикладна сторона моральної свідомості). Гіпотетично можна стверджувати, що моральна свідомість не залежить від того, яку світоглядну систему сповідує особистість: наукову чи ненаукову, матеріалістичну чи ідеалістичну, атеїстичну чи релігійну тощо. Основні категорії моральності не підвладні часові, природним та географічним умовам, національному, громадянському чи соціальному статусові, освіченості людини. Вони є універсальними для всіх систем. І серед матеріалістів та ідеалістів, серед американців і українців, серед бідних і багатих, серед вчених і пастухів були свої праведники та зрадники.

Проведений теоретичний пошук системи показників розвитку моральної свідомості особистості потребує практичної перевірки. Автором статті проведено експериментальне дослідження рівня розвитку моральної свідомості молодших школярів, яке підтвердило теоретичну гіпотезу, щодо доцільності вивчення стану розвитку моральної свідомості за комплексом показників (моральних знань, почуттів, суджень, вчинків) але це тема вже іншої публікації.

*Перспективи подальших досліджень...* Публікація не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективними є дослідження специфіки рівня розвитку моральної свідомості особистості в залежності від віку, освіченості, соціальної стратифікації, національних особливостей тощо.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості. – К.: Освіта, 1998. – 255с.
2. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Книга для вчителів / За ред. Беха І., Максименка С. – К.: Радянська школа, 1989. – 96с.
3. Романець В.А., Маноха І.П. Історія психології. – К.: Либідь, 1998. – 989 с.
4. Рувинский Л.И. Нравственное воспитание личности. – М.: Изд.МГУ, 1981. – 184 с.
5. Словник української мови: В 11 т. – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 9. – 916 с.
6. Свядковский И.Ф. Нравственное воспитание детей. – М.: Изд. АПН, 1962. – 178с.
7. Субботский Е.В. Формирование морального действия у ребёнка // Вопросы психологии. – 1979. – С.47-55.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1.– 654с.
9. Энн Хиччине. Шесть ступеней Лоуренса Кольберга // Народное образование. – 1993. – №1. – С.38-43.
10. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 238 с.
11. Kohlberg L. The development of children's orientations toward a moral order. The University of Chicago, USA, 1963. – 215 p.
12. Kohlberg L. The cognitive-developmental approach to moral development. Phi. Delta Kappan, 1978. – 115p.

Анотація  
В.И.Плахтій

**Теоретические основы изучения уровня развития нравственного сознания личности**

В статье рассматриваются теоретические основы изучения состояния нравственного сознания подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** поступок, деятельность, человекоцентризм, нравственность, нравственное воспитание, нравственное развитие, нравственное сознание, стадии и уровни нравственного развития личности.

Summary  
V.I.Plakhtii

**Theoretical Basis of Study of the Level of the Personality's Moral Consciousness Development**

Theoretical bases of study of the state of moral consciousness of the growing generation are examined in the article.

**Key-words:** action, activity, human centrism, morality, moral education, moral development, moral consciousness, stages and levels of the personality's moral education.

Дата надходження статті

„15” листопада 2007 р.

УДК 37.013.78 (045)

В.А.ПОЛЩУК,

доктор педагогічних наук, професор

(м.Тернопіль)

**СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКОВА ОСНОВА ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

В статті обґрунтовується значення соціальної педагогіки як наукової основи здійснення соціальної політики сучасного українського суспільства. Через узагальнення поглядів науковців виокремлено основні функції соціальної педагогіки.

**Ключові слова:** соціальна педагогіка, соціалізація, якість життя, соціальна політика.

Постановка проблеми в загальному вигляді... На початку ХХІ століття у нашій країні спостерігається інтенсивний розвиток соціальної педагогіки як галузі наукового знання і сфери практичної діяльності. Аналіз праць українських і зарубіжних теоретиків і практиків соціально-педагогічної діяльності (О.Безпалько, В.Бочарової, Р.Вайноли, І.Звереві, А.Капської, Л.Мищик та ін.) дає підстави для висновку, що як серед представників різних теоретичних шкіл, так і серед практиків немає єдиного підходу щодо трактування суті соціально-педагогічної діяльності.

Інтенсивність розвитку соціальної педагогіки як науки зумовлена тим, що соціально-педагогічні знання є науково-педагогічним підґрунтям соціальної політики нашої держави, теоретичним фундаментом соціально-педагогічної діяльності.

В умовах, коли існують різні позиції і судження відносно суті соціальної педагогіки як самостійної галузі наукового знання, актуалізуються питання дослідження її гносеологічного аспекту, що сприятиме її ідентифікації. У гносеології виділяють шість основних закономірностей розвитку науки: зумовленість її розвитку потребами практики; відносна самостійність розвитку науки; наступність в розвитку наукових теорій, ідей і понять, методів і засобів наукового пізнання; почерговість у розвитку науки еволюційного і революційного періодів; взаємодія і взаємозв'язок всіх галузей науки; дискусійний характер обговорення питань науки.

Формулювання цілей статті... В даному дослідженні автором здійснено розгляд соціальної педагогіки як наукової основи здійснення соціальної політики сучасного українського суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Закономірно, що місце соціальної педагогіки в системі наук визначається її предметом, тими зв'язками, які складаються між нею та іншими науками. Адже самостійною наукою визнається та область наукового знання, яка має свою об'єктно-предметну сферу дослідження, а також специфічні методи наукового аналізу і перетворення дійсності. Власне тому протягом останнього десятиріччя в Україні з'являються численні обґрунтування самостійності соціальної педагогіки як сфери наукового знання, різноманітні визначення її об'єктно-предметної сфери, які мають за мету розмежування соціальної педагогіки від інших галузей наук.

У літературі зустрічаються різні тлумачення означеного поняття, а саме: як теоретико-методологічної основи соціальної роботи, яка озброює її науково обґрунтованою теорією соціально

педагогічної діяльності та технологічним інструментарієм практичної роботи (А.Арнольдов, М.Бабкін, М.Гур'янова, І.Зимня, В.Краєвський, С.Тетерський, М.Фірсов); як самостійної галузі педагогічного знання (Н.Бура, І.Зверева, А.Капська, Л.Коваль, Л.Міщик та ін.) і як розділу, складової частини загальної педагогіки (В.Бочарова, Б.Вульфів).

Переважає більшість українських дослідників (С.Архипова, О.Безпалько, Р.Вайнола, А.Капська, І.Козубовська, Г.Лактіонова, Л.Міщик, С.Харченко, Л.Штефан та ін.) характеризують соціальну педагогіку як галузь педагогіки, що досліджує особливості становлення та розвитку особистості в різних мікросоціумах соціального середовища [1; 6; 8].

Ми погоджуємося з дослідниками, які стверджують, що у найбільш загальному трактуванні соціальна педагогіка – це наука про соціальне виховання, яке спрямоване на соціалізацію особистості (О.Безпалько, Р.Вайнола; А.Капська, Л.Міщик, Л.Штефан та ін.).

Не можна оминати і той факт, що в окремих роботах М.Бабкіна, В.Бочарової, М.Гур'янової, В.Краєвського, С.Тетерського та ін. зустрічаються трактування соціальної педагогіки як теоретико-методологічної основи соціальної роботи, яка озброєє останню науково обґрунтованою теорією соціально педагогічної діяльності та технологічним інструментарієм практичної роботи, дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і педагогічно доцільно впливати на взаємовідносини в соціумі.

Об'єктом соціальної педагогіки виступає особистість (А.Капська); предметом – процес соціального виховання дітей та молоді в умовах різних рівнів соціального середовища [1; 8]. Більшість дослідників сходяться на думці, що предметом соціальної педагогіки є процес педагогічного впливу на соціальну взаємодію людини на протязі всіх вікових періодів життя і в різноманітних сферах її мікросередовища.

Трактуючи у якості свого об'єкта цілісну систему соціальних взаємодій людини у сфері її найближчого оточення, основним призначенням соціальної педагогіки як галузі науки є:

- формування основ педагогічного мислення у різних суб'єктів соціуму, актуалізуючи особливу значимість у сучасній соціальній ситуації використання і розвитку людських ресурсів як головного надбання країни;
- вивчення особливостей таких соціально-педагогічних процесів: соціалізація, адаптація, реабілітація, профілактика, корекція, перевиховання;
- виявлення та педагогічно доцільне використання можливостей соціальних факторів, які впливають на людину на різних вікових етапах її розвитку;
- вивчення виховних можливостей різних соціальних інститутів;
- формування здатності і вміння приймати в соціальній практиці (у всіх сферах соціальної політики) ефективні (з точки зору педагогічної доцільності) рішення, адекватні конкретним особистісно-середовищним ситуаціям;
- створення педагогічних технологій попередження впливу негативних факторів соціального середовища на становлення особистості [1; 7; 8].

За нашим переконанням, в умовах непростого сьогодення завдання і функції соціальної педагогіки мають розширюватися у контексті обґрунтування і реалізації оптимальних умов для саморозвитку, самореалізації і педагогічно доцільної самоорганізації життєдіяльності кожної конкретної людини у суспільстві.

Узагальнений аналіз робіт свідчить про виокремлення дослідниками основних функцій соціальної педагогіки: теоретико-пізнавальної, прикладної і гуманістичної [2, 9]. Теоретико-пізнавальна функція проявляється в тому, що соціальна педагогіка накопичує знання, синтезує їх, прагне відтворити найбільш повну картину процесів і явищ, які вона вивчає у сучасному суспільстві, описує і пояснює їх, виявляє їх глибинні основи. Прикладна функція пов'язана з пошуком шляхів і способів, виявленням умов ефективного здійснення соціально-педагогічного впливу. І, нарешті, гуманістична функція проявляється у розробці цілей вдосконалення соціально-педагогічних процесів, які створюють сприятливі умови для розвитку особистості та її самореалізації.

Тенденції розвитку соціальної педагогіки, як науки, доцільно розглядати в двох аспектах – змістовому й організаційному. У соціальній педагогіці формуються ідеї, теорії, концепції, парадигми, методики, технології і т.п. – це науково-змістовий і науково-методичний рівень наукового знання. Організаційний аспект стосується питань управління розвитком науки, що здійснюються в рамках державного і суспільного регулювання через соціальні замовлення в системі академічної і вузівської науки.

У сучасних умовах перебудови всієї системи відносин в суспільстві значно зросла роль соціальної педагогіки як науки у сфері практичної діяльності. Соціальна педагогіка як наукове гуманітарне знання і соціальна практика служить індикатором соціального благополуччя, у певній мірі є соціально-політичним фактором і громадсько-державним інструментом гармонізації суспільних відносин.

Шлях „явище – поняття – термін – категорія” для всіх наук є дуже довгим, інколи потрібні десятиліття, щоб після довгих суперечок, дискусій, доказів, повторювань досліджень прийти до категорій – „провідних” понять, які визначають предмет науки.

Соціальна педагогіка за своєю природою – міждисциплінарна наука, тому що вона об’єднує знання про процес соціального виховання людини в контексті її соціалізації, про переборення нею особистісних і соціальних проблем самостійно при полегшуючій (діагностичній, корекційній, реабілітаційній) допомозі іншої людини – соціального педагога. У структурі цієї нової науки, що знаходиться у стадії становлення, проходять складні процеси інтеграції, де домінуючим фактором є не лідерство однієї з наук, а спільність їх об’єкта: взаємодія людини як самої з собою, так і з іншими людьми, з соціумом.

Учені прогнозують розвиток соціальної і соціально-педагогічної роботи у ХХІст. як технології сприяння формуванню, здійсненню реабілітації життєвих сил людини. Стратегічна мета розвитку України має полягати у забезпеченні прогресу, який має стійку соціальну спрямованість. Конвенція Міжнародної організації праці „Про основні цілі та норми соціальної політики”, прийнята на сорок шостій сесії Генеральною конференцією Міжнародної організації праці (Женева, 6 червня 1962р.) проголосила ідею сприяння прогресу в сфері соціального забезпечення, зокрема, що „...економічний розвиток має бути основою соціального розвитку” і що на міжнародному, регіональному і національному рівнях необхідно вживати заходів для сприяння в сфері соціального забезпечення [4, 688]. Генеральний Директор ООН з питань науки і культури (ЮНЕСКО) Ф.Майор на Другому Міжнародному Конгресі ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти „Освіта і підготовка на протязі всього життя” (м. Сеул, Республіка Корея, 26-30 квітня 1999р.) наголосив, що головним показником ступеня цивілізованості і держави, і суспільства є стабільний стійкий соціальний розвиток, оскільки він означає такий стан, за якого „кожна людина задовольняє свої матеріальні потреби і має рівні можливості для реалізації свого потенціалу”. На цьому Конгресі освіта була визнана „...найбільш ефективним засобом підвищення якості життя..., найбільш ефективною зброєю у боротьбі з бідністю і нетерпимістю” [5].

У сучасних соціально-економічних умовах в Україні суспільством і спеціалістами усвідомлюється потреба у соціально-педагогічних знаннях і ефективній соціально-педагогічній діяльності, в розробці соціально-педагогічної парадигми суспільного розвитку, в практичній реалізації створених на її основі моделей і технологій діяльності, адекватних національним і соціокультурним умовам нашої країни.

Необхідною передумовою успішної соціально-педагогічної діяльності в нашій країні є розумна соціальна політика держави. Під соціальною політикою розуміють діяльність держави з соціального захисту малозабезпечених верств населення, надання соціальної допомоги безробітним, людям похилого віку, дітям, інвалідам та іншим соціально незахищеним групам населення. Проте, на думку багатьох вчених, політиків, під соціальною політикою варто розуміти діяльність, пов’язану із задоволенням життєво важливих соціальних потреб не окремих груп чи верств населення, а всього населення країни [9, 188]. Таке широке трактування соціальної політики нам здається принципово важливим. Соціальна політика має бути головною функцією будь-якої держави. У Конвенції Міжнародної організації праці „Про основні цілі та норми соціальної політики”, підкреслено, що будь-яка політика має бути спрямована на досягнення добробуту й розвитку населення, а також на заохочення його прагнення до соціального прогресу [4, 688].

Уявлення про державу, як соціальний механізм, який покликаний здійснювати розумну соціальну політику, є, на наш погляд, вкрай важливим і своєчасним. Проте звідси випливає, що до функцій державного управління належать не тільки законодавчі, виконавчі, судові і традиційні функції менеджменту (планування, організація, регулювання, контроль), але й функції створення оптимально сприятливих умов для задоволення життєво важливих соціальних потреб, для життєдіяльності всіх громадян країни, виявлення соціальних проблем, прийняття заходів щодо їх попередження, контролю за реалізацією рішень, аналіз результатів рішень. Таким чином, розширене розуміння соціальної політики зумовлює розширення функцій соціального управління. Аналіз свідчить, що ці функції діючим механізмом державного управління виконуються без належного наукового обґрунтування.

На думку міжнародних експертів, про розумність здійснюваної державою соціальної політики можна судити за індексом розвитку людського потенціалу (ІРЛП), який включає три основні позиції: середню тривалість життя, рівень освіти і доходи населення. Згідно даних ООН, Україна за рівнем ІРЛП знаходиться у восьмій десятці країн світу [9, 187].

Основними цільовими установками соціальної політики повинні стати не часткові проблеми рівня та умов життя, а **якість життя** населення. Сьогодні низька якість життя більшості українців зумовлюється не тільки їх матеріальним становищем, але й відсутністю соціального, життєвого

комфорту, страхом за своє життя і життя своїх рідних, невпевненістю в завтрашньому дні, негараздами з моральними основами буття.

При такому трактуванні стратегічної мети соціальної політики держави предметом соціальної політики стають ... відносини у сфері науки, освіти, культури, охорони здоров'я, спорту, ... проблеми якості життя і життєвих стандартів [7, 277]. Необхідною науковою базою обґрунтування і реалізації соціальної політики в сучасному суспільстві, особливо в прийнятті конкретних рішень з проблем освіти, охорони здоров'я, працевлаштування, зайнятості, сім'ї, дітей, молоді, інвалідів, людей похилого віку, інших категорій клієнтів з особливими потребами є соціальна педагогіка.

*Висновки...* На сучасному етапі розвитку нашої держави спостерігається зростання ролі соціальної педагогіки не тільки як наукової бази обґрунтування соціальної політики, але й як:

- фундаментальної і прикладної основи розвитку сучасної системи соціальних інститутів, що означає здійснення всієї соціальної і соціально-педагогічної діяльності на основі принципів формування педагогічно інструментованих відносин в соціумі, використання форм і технологій, що базуються на фундаментальних педагогічних закономірностях;

- важливого чинника соціалізації соціуму, важливого регулятора відносин в системі „особистість – суспільство”, впливу на особистість, особливо у сфері її впливу на гуманізацію суспільних відносин, на саморозвиток, самовдосконалення, самозахист особистості, на підготовку кожної людини до педагогічно доцільної самоорганізації життєдіяльності і життєтворчості;

- вагомого чинника актуалізації і здійснення соціально-педагогічної діяльності спільнот, громади (територіальних, особливо сільських громад, релігійних громад і об'єднань, молодіжних угруповань, дитячих і юнацьких молодіжних об'єднань та ін.).

Запровадження посади соціального педагога у закладах освіти, культури, у правоохоронних органах, інтернатах, дитячих будинках, у військових частинах дозволить сформувати дієву соціально-педагогічну інфраструктуру. Одночасно соціально-педагогічний аспект вимагає істотної корекції змісту і форм діяльності багатьох традиційно діючих закладів освіти, культури, охорони здоров'я, органів правопорядку, соціального захисту та інших.

Виходячи із аналізу теорії і практики соціальної/соціально-педагогічної діяльності зарубіжних країн, можемо стверджувати, що сферами професійної соціально-педагогічної діяльності мають стати не тільки навчально-виховні заклади, сім'я, освіта, але й сфера трудової діяльності, оздоровлення, соціально-педагогічної реабілітації та адаптації, соціальний захист, забезпечення охорони прав і свобод різних груп людей та інші сфери соціальної діяльності людей.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько та Р.Х.Вайнола. Загальна редакція А.Й.Капської. – К., 2002. – 164с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник. – К.: Логос, 2003. – 134 с.
3. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. Монография. – М., 1999. – 246с.
4. Конвенції та рекомендації, ухвалені Міжнародною організацією праці (1919 – 1964 рр.). У 2-ох т. – Женева: Міжнародне бюро праці, 1966. – Т.1. – 776 с.; – Т.2. – С.779-1560.
5. Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию „Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее”. г.Сеул, Республика Корея, 26-30 апреля 1999 г. – Астана: Министерство здравоохранения, образования и спорта Республики Казахстан, 1999. – 88 с.
6. Міщук Л.І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи. Монографія. – Запоріжжя, 1999. – 247с.
7. Обучение социальной работе: состояние и перспективы. Материалы Международных Конгрессов Школ социальной работы. – М.: АСПИСР РФ, 1997. – 283 с.
8. Соціальна педагогіка: Підручник // За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256с.
9. Франчук В.И. Общая теория социальных организаций. – М.: МГСУ „Союз”, 2001. – 236с.

#### *Аннотація*

*В.А.Полищук*

#### ***Социальная педагогика как научная основа социальной политики современного украинского общества***

*В статье раскрывается значение социальной педагогики как научной основы социальной политики современного украинского общества. Посредством обобщения взглядов ученых определены главные функции социальной педагогики.*

**Ключевые слова:** *социальная педагогика, социализация, качество жизни, социальная политика.*

#### *Summary*

*V.A.Polishchuk*

#### ***Social Pedagogics as the Scientific Basis of Social Policy of the Modern Ukrainian Society***

*The significance of the social pedagogics as the scientific basis of social policy of the modern Ukrainian society is disclosed in the article. By the use of generalization of views of the scientists main functions of social pedagogics are determined.*

**Key-words:** *social pedagogics, socialization, quality of life, social policy.*

Дата надходження статті

„27” вересня 2007 р.

УДК 371.13 + 374.31 (045)

**Ю.Й.ПОЛІЩУК,**

*доктор педагогічних наук, професор  
(м.Тернопіль)*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО УЧАСТІ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ**

*В статті розкрито механізм підготовки майбутніх учителів до участі у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань різної спрямованості.*

**Ключові слова:** *молодіжні об'єднання, саморозвиток, соціально-педагогічна діяльність, професійна діяльність.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Суттєвим чинником соціалізації молодого покоління в сучасній Україні постає виникнення і діяльність сотень громадських молодіжних об'єднань, що не може не викликати суспільного і науково-педагогічного інтересу до них. Відповідно, проблема комплексного соціально-педагогічного осмислення суті їхньої соціальної і виховної діяльності, місця і ролі в структурі соціалізації підростаючих поколінь набуває особливого значення.*

*Формулювання цілей статті... Метою статті є розгляд питання підготовки майбутніх учителів до участі у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань.*

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу... Проведені нами дослідження дозволили здійснити класифікацію громадських молодіжних об'єднань на дві великі групи: **одновікові** молодіжні об'єднання (до них входить молодь 16-28 рр.) і **різновікові** (дитячі) молодіжні об'єднання (до них входять діти, підлітки і молоді люди). У свою чергу одновікові об'єднання нами класифікуються на: молодіжні об'єднання, діяльність яких спрямована на поглиблення в країні демократичних процесів та на побудову в Україні громадянського суспільства; молодіжні об'єднання саморозвивального і самовиховного спрямування; професійно спрямовані молодіжні об'єднання; громадські об'єднання молодих юристів та об'єднання молоді правовохисного характеру; молодіжні об'єднання науково-дослідницького спрямування; молодіжні об'єднання, діяльність яких спрямована на розвиток міжнародного співробітництва з молоддю інших країн; молодіжні об'єднання, які здійснюють волонтерську діяльність; молодіжні об'єднання, в основі діяльності яких знаходиться взаємодопомога соціального характеру; громадські об'єднання студентської молоді, громадські об'єднання жіночої молоді; молодіжні об'єднання мистецько-культурологічного спрямування; молодіжні об'єднання фольклорного спрямування; молодіжні об'єднання екологічного спрямування; молодіжні об'єднання історично-просвітницького спрямування; молодіжні об'єднання національних меншин в Україні; молодіжні об'єднання спортивно-туристичного спрямування; молодіжні об'єднання, які поєднують світський характер діяльності з певною релігійною спрямованістю; молодіжні об'єднання релігійного спрямування.*

*Класифікація різновікових організацій здійснена на підставі пріоритетної спрямованості їхньої діяльності: різновікові об'єднання виховної і саморозвивальної спрямованості; різновікові об'єднання спортивно-туристичної спрямованості; різновікові об'єднання екологічного спрямування; різновікові об'єднання патріотично-виховного спрямування.*

*Зазначена класифікація здійснена на основі аналізу основних структурних компонентів діяльності молодіжних об'єднань, що дозволило виявити критерії, які й були покладені в основу їхньої соціально-педагогічної класифікації. В результаті проведеного дослідження доведено, що основним і визначальним критерієм є пріоритетна спрямованість діяльності об'єднань. Проте не всі молодіжні об'єднання можна піддати класифікації на основі зазначеного критерію. Це спричинило введення таких додаткових критеріїв як: національний склад (молодіжні об'єднання національних меншин), гендерний аспект (об'єднання жіночої молоді), особливості світоглядних*

*позицій* (об'єднання, які поєднують світський характер діяльності з певною релігійною спрямованістю; об'єднання релігійного спрямування).

На відміну від комсомолу радянського періоду, нинішні молодіжні об'єднання невеликі за своїм складом. Так, молодіжні організації, які мають статус всеукраїнських, у середньому налічують 3-4 тисячі членів. Спілки молоді, які функціонують на обласному, міському чи районному рівнях, об'єднують від кількох десятків, до кількох сотень юнаків і дівчат. Переважна більшість з них є маловідомими або зовсім невідомими як молодіжному загалу, так і педагогічній громадськості.

Проведене нами дослідження дозволило розробити й апробувати концепцію соціально-педагогічної діяльності молодіжних об'єднань. У контексті побудови зазначеної концепції нам особливо імпонує позиція професора М.П.Гур'янової, яка розглядає соціально-педагогічну діяльність у широкому діапазоні, метою якої є „створення виховуючого соціального середовища як важливого чинника соціального формування особистості” [2, 34].

Проведені нами дослідження дають підстави вважати, що суть соціально-педагогічної діяльності молодіжних об'єднань полягає у наданні виховної допомоги особистості у її розвитку, самопізнанні, самовдосконаленні, самореалізації; у сприянні молодим людям в процесі реалізації ними соціальних ролей громадянина, патріота своєї країни, господаря своєї землі; сприянні соціальній адаптації особистості засобами культурного дозвілля, трудової зайнятості, суспільно корисної і соціально значущої діяльності.

Досліджуючи соціальну і виховну діяльність молодіжних об'єднань початку XXI століття, ми дійшли висновку, що їх цілком можна розглядати як одну із базових інтегративних основ у системі суспільної соціалізації підростаючих поколінь, яка дає змогу своєчасно діагностувати, виявляти і педагогічно доцільно впливати на стосунки в молодіжному соціумі, на розвиток різноманітних ініціатив, формування ціннісних орієнтацій юної особистості, її ставлення до себе, свого фізичного і морального здоров'я, до оточуючого середовища. Відповідно, актуальною постає проблема комплексного соціально-педагогічного вивчення, узагальнення і осмислення суті соціальної і виховної роботи спілок молоді, їхнього місця і ролі в процесі соціалізації і соціального виховання молодого покоління, а також участі у цьому процесі студентів педагогічних навчальних закладів та учителів загальноосвітніх шкіл.

Аналізуючи діяльність молодіжних об'єднань, необхідно зауважити, що зазначену роботу проводить за власною ініціативою сама, незалежна і самодіяльна, організаційно об'єднана молодь (на відміну від всіх інших інститутів соціалізації).

Важливо наголосити і на тому, що, за нашими спостереженнями, соціалізаційний процес у спілці молоді має свої етапи. Перший – це період адаптації до ролі члена спілки, другий розгортається у формі розвитку індивіда як члена спілки, що виводить нас на категорію саморозвитку.

Відомо, що саморозвиток особистості тісно поєднується із її соціальним самовизначенням. У психології самовизначення розглядається як готовність людини усвідомлено і самостійно планувати та реалізовувати перспективи свого розвитку [6].

У процесі дослідження ми здійснили спробу виявити механізми впливу процесу функціонування молодіжної організації на саморозвиток і самовизначення особистості члена організації. Вважаємо, що домінуючу роль у цьому процесі відіграє соціально-педагогічна діяльність колективу спілки молоді.

Аналізуючи суть впливу соціально-педагогічної діяльності на процес соціалізації членів спілки молоді, ми виходили з того, що член спілки має розглядатися в рамках особистісних цілей, мотивів, потреб і смислу діяльності в молодіжному формуванні. Саме смисл дозволив нам проаналізувати події в молодіжній організації у контексті виявлення механізмів соціалізації. Вважаємо, що *смисл діяльності* створює умови для виходу члена спілки молоді на вищий рівень усвідомлення суті перебування його у спілці та її діяльності. У дії для людини щоразу відкривається шанс вийти за межу причин і наслідків, дати свою власну відповідь на ситуацію з позиції „тут і тепер”. Тобто, ми виходимо з того, що в момент певної дії особистість *створює можливість народження чогось в собі* – того, що не може народитися з її власного життєвого досвіду; така дія, яка відбувається *всередині певної цілісності* і є, власне кажучи, процесом соціалізації.

Дії всередині певної цілісності можна розглядати як рушійну силу соціалізації, як феномен свободи, що приводить до виникнення нових ціннісних утворень, рис характеру, особистісних властивостей тощо. На думку професора Т.Буякаса, феномен свободи включає механізм соціалізації, що в ході певної діяльності починає лунати для молодої людини як голос її *внутрішньої необхідності* [1].

Т.Буякас і М.Мамардашвілі відстоюють концепцію необхідності для творчості відповідно організованого простору або поля впливу. Саме цей простір (поле впливу) народжує все новий і



новий внутрішній досвід, що, власне кажучи, і є механізмом впливу на формування особистості. Щоб прийняти і сприйняти цей досвід, молода людина повинна подолати кордони власних уявлень, опинитися в новій системі ціннісних орієнтацій і світоглядних уявлень. Отже, зазначений простір, а під ним ми розуміємо поле діяльності молодіжного об'єднання, стає місцем, де умови розвитку особистості уже не затиснуті і не зафіксовані рамками стандартних вимог до поведінки, а безперервно змінюються, відповідаючи на ситуацію „тут і тепер”. Таким чином, в ході спільної діяльності члени спілки молоді відкривають в собі і для себе невідомі їм раніше сторони і якості власного „Я”.

Аналіз сутності соціалізаційних впливів спілки молоді на своїх членів, способів і наслідків їх реалізації залишиться суто абстрактним, якщо ми не конкретизуємо низки важливих обставин. Це внутрішня структура спілки молоді та її специфічні особливості, залежні від загальних умов, мети та способу існування і діяльності. Значення мають і співвідношення жіночої і чоловічої молоді, світоглядна та дієва спрямованість, загальноприйняті у спілці моральні норми і духовні цінності, психологічні особливості характерів її членів, загальна морально-психологічна атмосфера і духовний клімат.

Складність проблеми виокремлення соціалізуючих впливів молодіжної організації на особистість зумовлюється тим, що діяльність особистості в організації охоплює лише одну з площин її загальної життєдіяльності. Відповідно можна стверджувати про певну обмеженість процесу соціалізації в умовах молодіжного об'єднання, що, на нашу думку, аж ніяк не свідчить про недоцільність його дослідження і врахування в розробці загальної стратегії соціалізації підростаючого покоління.

Вивчаючи вплив виховної роботи сучасних молодіжних формувань, ми дійшли висновку, що досліджувати їхню діяльність, використовуючи для цього напрацьовані в теоретико-методологічному плані зміст, форми, методи і засоби соціально-педагогічної роботи з дітьми і молоддю досить складно. З усією гостротою постає проблема розробки принципово нових, інноваційних за своїм характером, теоретико-методологічних підходів до вивчення діяльності молодіжних об'єднань, а також її понятійного апарату. Все це знайшло своє відображення у висуненні концепції **соціальної педагогіки громадських молодіжних об'єднань**. Її ми розглядаємо, по-перше, як підрозділ (складову частину) загальної соціальної педагогіки, і, по-друге, як базову основу створення концепції дослідження процесу соціалізації членів молодіжних об'єднань, методик наукового пошуку.

Сьогодні вже ніхто не заперечує того факту, що величезне значення для подальшого дослідження процесу соціалізації має використання напрацьованих у сфері психології. Завдання зараз полягає в тому, щоб подолати розрив між психологічними дослідженнями, з одного боку, і їх педагогічним осмисленням та практичним застосуванням – з іншого. Це є особливо актуальним в контексті дослідження діяльності молодіжних об'єднань, які, на нашу думку, переростають у міжгалузеві, реально постають симбіозом соціальної педагогіки з різними галузями психології, тобто переростають у психопедагогіку. Тому нашу увагу привертають не лише соціально-педагогічні, а й соціально-психологічні засади діяльності молодіжних організацій, їхнє комплексне (симбіозне) науково-методологічне осмислення в загальному контексті виявлення і аналізу механізмів соціалізації членів спілок молоді.

У зв'язку із зазначеним, актуальним постає осмислення широкого кола напрямів в теорії особистості, і, зокрема, концепції *психосоціального розвитку особистості* Е.Еріксона. Так, він вважає, що перед кожною молодою особою постає три основні проблеми, які вимагають їх вирішення:

1. Вибору професії і працевлаштування;
2. Членство в групі ровесників;
3. Вживання (чи не вживання) алкогольних напоїв і наркотиків [5].

Питання вибору професії, працевлаштування і адаптації до соціальної ролі працівника постійно перебуває в центрі уваги багатьох молодіжних об'єднань в Україні, які реалізують відповідно спрямовані соціальні і професійно-освітні програми.

Наступна проблема, яка також є в центрі уваги наших досліджень – це соціально-педагогічна сутність членства підлітка (молодої людини) в групі ровесників. Зокрема американський психолог Е.Маккобі так висловлюється про цю проблему: „Навіть у найбільш сприятливих обставинах час вироблення власного „Я” є дуже важким для підлітків. Відмовляючись від образу батьків, як моделі для власної ідентичності, підлітки як правило шукають альтернативний варіант підтримки у групі ровесників. У нашій культурі вплив груп ровесників на процес формування юної особистості є більш сильним ніж батьків, школи, релігійних організацій разом узятих. Ці групи допомагають молодим людям зберегти впевненість в собі в той час, коли вони переживають посправжньому драматичні фізіологічні та соціальні зміни” [7].

Проведені нами дослідження в цілому підтверджують зазначену думку. Зокрема, ми дійшли висновку, що процес утворення і функціонування молодіжних об'єднань є реакцією, своєрідною формою соціально-психологічного захисту підлітків і молоді в період загальної особистісно-соціальної невизначеності. Саме спілка молоді задовольняє нестримний потяг підлітків до романтики, фізичного ризику, до бажання випробувати себе в екстремальних ситуаціях. Це, власне кажучи, і визначає сутність діяльності багатьох різновікових молодіжних організацій. Адже молодіжне об'єднання за своєю психолого-педагогічною характеристикою є, по суті, тією ж неформальною групою ровесників; разом з тим воно, не втрачаючи своєї психологічної, сутнісної привабливості для підлітків, є чітко структурованою, дисциплінованою, за метою, формами і засобами соціалізації і педагогічного впливу організацією. Це своєрідний мікросоціум, який відкриває для підлітка (молодої людини) колосальні можливості для самореалізації, саморозвитку, самоактуалізації, саморегуляції і самовиховання.

Як засвідчують результати нашого дослідження, значні виховні можливості для формування в підлітків несприйнятливості до тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин має соціально-педагогічна діяльність різновікових молодіжних об'єднань. Зокрема, в її структурі ми окремо виділили антинаркогенне виховання і простежили його реалізацію. Аналіз антинаркогенної профілактичної роботи різновікових об'єднань дає підстави вважати, що основною її сутністю є формування несприйнятливості до існуючих негативних впливів соціального середовища. У цілому ця робота дає позитивний результат.

Досліджуючи соціально-педагогічну діяльність сучасних молодіжних об'єднань, і розглядаючи її як важливий засіб соціалізації і соціального виховання зазначеної категорії молоді, ми дійшли висновку, що вирішальним чинником у цьому процесі є перетворення молодіжного об'єднання у соціально-педагогічну систему.

Поняття педагогічної системи належить до найактуальніших у сучасних дослідженнях з педагогіки. Узагальнюючи точку зору ряду дослідників, можна розглядати педагогічну систему як сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого і ціленаправленого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями і властивостями.

Формування педагогічної системи – це проблема і психолого-педагогічного, і соціально-педагогічного характеру, що, власне кажучи, і робить правомірним введення нового поняття – „соціально-педагогічна система”. Інакше кажучи, мірилом розмежування категорій “педагогічна система” і „соціально-педагогічна система”, на нашу думку, є їхнє функціонування у відповідному просторі і залежно від їхніх складових. Педагогічна система міцно асоціюється зі школою, тобто з організованим педагогічним середовищем, і, навпаки, соціально-педагогічна система функціонує у педагогічно неорганізованому, зовнішньому стосовно школи середовищі. Вважаємо, що соціально-педагогічна система впливає на процес формування особистості головним чином як соціально-психологічний феномен, під яким ми розуміємо комплекс міжособистісних відносин, психологічних впливів, міжособистісних взаємодій і спілкування.

У ході дослідження ми дійшли висновку: щоб досягти ефективності соціально-педагогічної діяльності молодіжного об'єднання, необхідно, щоб колектив об'єднання набув статусу соціально-педагогічної системи. На нашу думку, її компонентами мають виступати: вихідна концепція діяльності об'єднання, тобто її мета, а також чітко виражена соціально-педагогічна спрямованість діяльності.

Однією з найбільш важливих дослідницьких проблем, які чекають свого розв'язання, є проблема участі майбутніх учителів у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань. У ході вивчення цієї проблеми ми дійшли висновку, що базову основу співробітництва студентської молоді, молодих учителів та учнів загальноосвітніх шкіл у ролі членів молодіжних об'єднань було започатковано ще на початку 90-х років минулого століття. За нашими спостереженнями, в цілому прослідковується багатообіцяюча лінія в процесі професійної самореалізації майбутніх учителів: педагогічний вуз – молодіжне об'єднання – загальноосвітня школа.

Дослідження участі студентів педагогічних вузів України в роботі молодіжних об'єднань дозволяє стверджувати, що її можна трактувати як добровільну, педагогічну за своїм характером працю, що спонукається високими гуманістично-моральними мотивами, волонтерську за своїм характером, результатом якої є активне сприяння перетворенню молодіжних об'єднань у соціально-педагогічні системи.

Інтерес майбутніх учителів до участі у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань ми розглядаємо як складну інтегративну властивість особистості, яка виявляється в усвідомленому, цілеспрямованому і вільному її бажанні включитися у зазначену діяльність. Ця властивість супроводжується пізнавальною та емоційною установками особистості і спрямована на оволодіння предметом даної сфери праці.

Дослідження виявило, що наявність інтересу до участі у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань у студентів вищих педагогічних навчальних закладів характеризується рядом ознак. Їхнє виділення в такій складній особистісній властивості в певній мірі умовне, оскільки ознаки зацікавленості таким видом діяльності досить різноманітні та мінливі, проте в цілому чітко себе проявляють і піддаються систематизації.

Нами визначені прямі, побічні і „поведінкові” ознаки виявлення зацікавленості студентської молоді до даного виду діяльності. До прямих ознак відносяться ті, які характеризують властивості самого інтересу до діяльності молодіжних організацій. Це зміст і характер практичної діяльності, склад мотивації і ставлення студентів до виховної і соціальнозначущої роботи спілок молоді.

В основу визначення побічних і „поведінкових” ознак інтересу до соціально-педагогічної діяльності у студентів були покладені функції цього феномену. Побічні ознаки характеризують соціально-психологічні властивості особистості (характер поглядів, ціннісні орієнтації, ініціативність, спрямованість орієнтації на даний вид діяльності в процесі майбутньої професійно-творчої самореалізації студента як учителя).

„Поведінкові” ознаки знаходять своє відображення в соціально-педагогічній активності, характері емоційних відносин, у громадській думці членів спілки молоді і фіксувались нами в процесі спостереження за участю студентів у роботі молодіжних об'єднань. Виявлення ознак досліджуваної особистісної властивості дозволило розробити її рівневі характеристики. Під останньою ми розуміємо якісну характеристику і взаємодію ознак, достатньо стійких і типових як базових для формування зацікавленості до даного виду діяльності.

У ході дослідження було встановлено, що сформованість інтересу до участі в соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань у майбутніх учителів слід розрізняти за такими рівнями: високий, достатній або вище середнього, середній і низький.

Високий рівень сформованості інтересу до участі в соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань характерний для студентів, для яких властиве позитивно-активне ставлення до членства у спілках молоді, прагнення до систематичної і цілеспрямованої роботи в них. Для цієї групи домінуючими є такі типи мотивів, як „громадянський і професійний обов'язок”, „потреба у самореалізації через участь у суспільно корисній і соціально значущій діяльності”, „суспільна значущість смислу життя”, „колективістські судження” тощо. Відмінною рисою цього рівня є відносно високий рівень володіння необхідними педагогічними вміннями і навичками, їхнє нестандартне застосування в процесі соціально-педагогічної діяльності молодіжних об'єднань. За нашими спостереженнями саме студенти даної категорії і після закінчення педагогічного вузу продовжують активно співпрацювати з молодіжними формуваннями, залучаючи до цієї роботи і учнів своєї школи.

Достатній рівень позначає менш соціально зрілу, але „вище середнього” стадію сформованості інтересу до участі в соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань. Цей рівень характеризує студентів, які усвідомлюють соціально-педагогічну діяльність спілок молоді як особистісно вартісну і необхідну, як свій громадянський і професійний обов'язок. Домінують мотиви, пов'язані із змістом самої діяльності, з можливостями самовдосконалення, самовираження в ній; „глибина” включеності в цю діяльність в значній мірі залежить від зовнішніх стимулів. Разом з тим цю групу студентів характеризує менша активність в порівнянні з першою групою.

Середній рівень характеризує „середній” ступінь сформованості інтересу до участі у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань у тих студентів, які вступили до спілки молоді суто з романтичних спонукань у віці 12-14 років. Проте з часом (у 17-18 років) романтизм і новизна перебування у молодіжній організації відходять на задній план, а, відповідно, починає падати й інтерес до її діяльності. Поведінка цієї групи студентів характеризується ситуативністю, відзначається інтерес до тих доручень, які є емоційно привабливими і популярними. І, навпаки, зазначена група майбутніх учителів намагається уникнути малопривабливої роботи в об'єднанні, поступово втрачає інтерес до перебування у ньому.

І, нарешті, низький рівень характеризує найнижчий ступінь участі у роботі молодіжних об'єднань студентів педагогічних навчальних закладів. Ця група членів молодіжних формувань відзначається домінуванням пасивно-позитивного ставлення до даного виду діяльності, нерідко має місце індиферентне ставлення до неї. Саме студенти цієї групи найшвидше припиняють своє членство у молодіжних об'єднаннях.

*Висновки...* Таким чином, проведені нами дослідження дозволяють дійти таких висновків:

Інтегральним критерієм інтересу майбутніх учителів – членів молодіжних об'єднань – є ступінь усвідомленого бажання особистості включитися в соціально-педагогічну діяльність молодіжного формування.

Забезпечення ефективної роботи молодіжних об'єднань у значній мірі залежить від активної участі у ній студентів педагогічних навчальних закладів, яка, в свою чергу залежить від

усвідомлення членом спілки молоді (майбутнім учителем) суспільної значущості зазначеного виду соціально-педагогічної роботи, що, на нашу думку, є важливим чинником підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.34-39.
2. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: Методическое пособ. – Мн.: Амалгфея, 2000. – С.34.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб, 1999. – 416с.
4. Технології соціально-педагогічної роботи: Навч. посібник / За заг. ред. А.Й.Капської. – К., 2000. – С.5.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – Санкт-Петербург, 1998. – С.235, 243.
6. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. – М., 1975. – С.39.
7. Maccobi E. Gender and relationships A. Developmental accounts. American Psychologist. – New York, 1990. – P.45.

*Аннотация*  
**Ю.И.Полищук**

**Подготовка будущих учителей к участию в социально-педагогической деятельности молодежи объединений**

*В статье раскрыт механизм подготовки будущих учителей к участию в социально-педагогической деятельности в молодежных объединениях различного направления.*

**Ключевые слова:** молодежные объединения, саморазвитие, социально-педагогическая деятельность, профессиональная деятельность.

*Summary*  
**Yu.I.Polishchuk**

**Preparation of the Future Teachers to Participation in Socio-Pedagogical Activity of Youth Organizations**

*The mechanism of preparation of the future teachers to participation in socio-pedagogical activity in youth organizations of different directions.*

**Key-words:** youth organizations, self development, socio-pedagogical activity, professional activity.

Дата надходження статті

„27” вересня 2007 р.

УДК 371.13

**Т.В.ПОТАПЧУК,**  
*кандидат педагогічних наук*  
*(м.Рівне)*

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ**

*Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми підготовки майбутнього вчителя в сучасних умовах. Визначені суперечності цього процесу, основні напрями його модернізації, зокрема через посилення уваги до розвитку в студентів педагогічної творчості.*

**Ключові слова:** майбутній учитель, модернізація, педагогічна творчість.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Випереджувальний поступ освіти, задекларований Національною програмою „Освіта” (Україна XXI століття), Національною доктриною розвитку освіти, Державною програмою „Вчитель”, значною мірою залежить від позиції учительства, його готовності до сприйняття й реалізації нововведень, що відбуваються в контексті реформування освітянської галузі на сучасному етапі.

Модернізація системи освіти, оптимізація механізмів управління, впровадження новітніх інформаційних технологій, застосування сучасних засобів навчання з метою подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу, утвердження гуманістичної парадигми потребують від учителя ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки, високого рівня загальної освіченості, набуття спеціальних професійних знань і вмінь.

Водночас звернення до сучасних реалій засвідчує наявність у підготовці майбутніх учителів низки суперечностей, які певною мірою гальмують належну (як змістову, так і процедурну) реалізацію цього процесу. Найбільш суттєвими з-поміж них є: суперечність між новим типом професійної діяльності вчителя, що характеризується домінуванням особистісної спрямованості педагогічного мислення й усталеною моделлю професійної освіти, орієнтованої переважно на

„традиційну” парадигму педагогічної діяльності: між однобічною зорієнтованістю педагогічної освіти на підвищення її „науковості”, наповнення значною кількістю нових дисциплін й усвідомленням того, що педагогічна освіта не може обмежуватися лише засвоєнням наукових засад діяльності, а передбачає розвиток самого вчителя, його професійного світогляду і менталітету, мотивації; між необхідністю впровадження освітніх технологій, які базуються на діяльнісному, ситуаційно-особистісному підходах і неможливістю досягти цього за рахунок забезпечення майбутнього вчителя лише певним обсягом інформації; між необхідністю оперативно реагувати на постійні зміни, що висуваються стосовно особистісного та індивідуально-творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу і дискретно-локальним характером усталеної системи підготовки вчителя; між загальним концептуальним рівнем сучасної педагогічної науки з яскраво вираженими тенденціями до міждисциплінарного синтезу, інтеграції наукового знання та актуальним станом теорії педагогічної освіти [1, 76-77].

Одним із способів подолання окреслених суперечностей, оновлення поглядів на сутність освітнього процесу у вищих педагогічних закладах є перенесення уваги на його розмежування з педагогічною майстерністю і співвіднесення з педагогічною творчістю.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розгляд актуальної проблеми підготовки вчителів в сучасних умовах.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Проблема педагогічної творчості не є породженням сьогодення, її відлуння знаходимо й у доробку науковців минулого. Скажімо, Я.Мамонтов ще у 20-х роках ХХ століття пропонував визначати педагогічну професію як один із різновидів творчого покликання і визнавати за кожним учителем „право на свій індивідуальний виховний ідеал”. Відсутність такого ідеалу, вважав він, „позбавляє педагогічну діяльність синтезів і перетворює її в ремісниче навчання”. Тому необхідно, „щоби виховний ідеал був індивідуальним, с.т. щоби він з органічною необхідністю розквітнув з особи педагога, а не засвоювався механічним шляхом. Тільки такий ідеал опромінює животворним світлом кожний педагогічний акт, а всякий інший – яким-би він не був чудовим сам по собі – завжди буде лише бездушною, холодною маскою на педагогічному обличчі” [4, 9].

Піддаючи критиці науковців, які дотримувалися поглядів на педагогічну діяльність як на володіння методико-технічними знаннями, вміннями й навичками. Я.Мамонтов зазначав, що для нової школи необхідна також ініціатива, творчість, певні природні здібності. Розробляючи концепцію педагогічного покликання, дослідник запропонував новий тип педагога, основними якостями якого визначав: широку волелюбність – служіння тільки тим завданням, що виникають у нього самого, вміння бачити свою діяльність у перспективі „великої творчої панорами”; новаторство, боротьбу з педантизмом і рутинерством; постійне самовдосконалення – перебування в ролі „вічного студента”, громадянськість і демократичність.

Сьогодні в наукових працях з педагогічної творчості піднімаються питання щодо тлумачення сутності цього феномену, цілей реалізації; розкривається творча природа педагогічної праці, педагогічного спілкування; обґрунтовуються критерії, рівні, механізми педагогічної творчості; розробляються алгоритми творчих процесів при визначенні творчої індивідуальності, суб'єктності вчителя, індивідуального стилю педагогічної діяльності як найважливіших передумов подолання стереотипів, стандартизації у педагогічній праці.

Ці питання набули всебічного висвітлення в працях Ф.Гоноболіна, І.Дмитрика, І.Зязюна, Н.Кічук, Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, Р.Скульського та ін.

Ґрунтовний аналіз поняття „педагогічна творчість” здійснено Н.Кічук. На думку дослідниці, в умовах сучасної школи, „коли функції учителя дуже ускладнилися, педагогічна творчість має стати рисою кожного ... педагога” [3, 20]. На основі узагальнення ідей з цієї проблеми автор виокремлює специфічні особливості творчої праці сучасного вчителя, умовно об'єднавши їх у соціально-професійні групи.

До соціально значущих характеристик педагогічної творчості Н.Кічук відносить її соціальну зумовленість; гуманізм, спрямований на „пробудження в особистості кращих рис і якостей; суб'єктивну свободу вибору дій, що „розвиває почуття особистої відповідальності і сприяє піднесенню педагога на соціальному, особистісному, професійному рівнях”; іманентно властиву потребу в постійному самоаналізі, самооцінці професійної праці, тяжіння до новацій і схильність до нововведень; риси дослідження, творчого узагальнення своєї праці.

До професійно значущих належать особливості, що виявляються в їхній спресованості в часі, зумовленій потребою „негайно діяти, і водночас відносній віддаленості наслідків”; співтворчому характері щодо суб'єкта – об'єкта педагогічної діяльності; спрямованості на досягнення лише позитивних наслідків; публічності професійної праці; зумовленості професійними знаннями, що набули особистісного змісту. При цьому зауважується, що із соціально-професійними

особливостями педагогічна творчість передбачає як загальні, так і специфічні риси характеру вчителя, злиття яких виявляється в її спрямованості, знаннях, здібностях, уміннях [3, 3].

Р.Скульський розуміє під педагогічною творчістю вчителя такий варіант його педагогічної діяльності, який на реально доступному рівні забезпечує:

1) максимально можливі в кожному конкретному випадку результати розв'язання навчально-виховних завдань, що стоять перед сучасною школою, при раціональних затратах робочого часу, власних зусиль і зусиль учнів;

2) безперервне зростання загальної і професійної культури педагога, його активну пошукову діяльність, спрямовану на підвищення ефективності навчально-виховного процесу [7, 22].

При цьому наголошується, що істотною ознакою педагогічної творчості і її критерієм доцільно „використовувати не новизну створеної ним педагогічної моделі навчального процесу, а міру її ідентичності оптимальному варіанту навчання, тобто варіанту, найкраще пристосованому до конкретних умов” [7, 25].

Група авторів (П.Шевченко, Б.Красовський, І.Дмитрик), обґрунтовуючи поняття „педагогічно-професійна творчість”, наголошують на тому, що ця характеристика передбачає наявність таких професійно-педагогічних якостей, як педагогічна об'єктивність, активність, різнобічність, цілеспрямованість, інтегративність, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, історизм, аналітичність тощо; педагогічна ерудиція, цілеполягання, оптимізм тощо. Іншими словами, педагогічна творчість – це „оптимальна реалізація випереджаючих конструкцій, моделей учительської діяльності на основі соціального замовлення і логіки розвитку педагогічної науки”. До цього додається, що педагогічний процес завжди творчий, адже умови, завдання і засоби впливу вчителя, можливості сприймання учнів ніколи не можуть збігатися. Тому це завжди „творчий, неповторний процес впливу на особистість, що навчається і виховується” [6, 34].

Проблемі формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки присвячено дослідження Л.Мільто [5]. На основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури дослідниця виділяє змістовний бік індивідуальності (внутрішній план) учителя. Сюди належить, по-перше, індивідуальне своєрідне поєднання властивостей різних ієрархічних рівнів: біохімічних, морфологічних, фізіологічних, властивостей темпераменту; по-друге, унікальний, неповторний результат індивідуальної діяльності і відношень учителя: професійна самосвідомість, індивідуальний досвід, ціннісні орієнтації, усвідомлення своїх обов'язків як педагога; ефективність педагогічної діяльності, авторитет. Формальний бік (зовнішній план) складають поведінковий, операційно-технічний прояви „плану внутрішнього”. Він виявляється у формі індивідуального стилю педагогічної діяльності, індивідуального стилю педагогічного спілкування тощо [5, 7-8].

Л.Мільто пропонує модель творчої індивідуальності вчителя, складниками якої виступають: сформованість „педагогічного Я”; сформованість педагогічної „Я-концепції”; активне ставлення до педагогічної діяльності.

Широкого визнання сьогодні набуває думка про те, що модернізації сучасної вищої педагогічної школи має вибудовуватися на засадах системного, культурологічного, особистісно-діяльнісного та індивідуально-творчого підходів. З позицій системного підходу всі ланки педагогічної освіти мають максимально стимулювати активний стан усіх основних структурних компонентів особистості вчителя в їхній єдності. Культурологічний підхід вимагає створення передумов для самовизначення майбутнього вчителя в культурі. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу передбачає моделювання в процесі професійного навчання і виховання студентів завданневої структури педагогічної діяльності. Індивідуально-творчий підхід, долаючи масово-репродуктивний характер сучасної педагогічної освіти, виводить його на особистісний рівень, забезпечує виявлення і формування в учителя творчої індивідуальності [2].

Застосування означених підходів у реальному педагогічному процесі дозволяє вчителю стати активним суб'єктом, який реалізує в професійній діяльності свій спосіб життєдіяльності, виявляє готовність визначати завдання, брати на себе відповідальність за їх вирішення, здібність до нормотворчості, виходу за межі заданих моделей професійної поведінки. Тобто, йдеться про такий рівень „внутрішньої детермінованої активності, на якому фахівець виявляється спроможним діяти незалежно від часткових ситуацій та обставин, що виникають у його біографії, творити ці обставини, виробляти стратегію і тактику власної професійної діяльності” [1, 78].

Орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізована лише на гуманістично-демократичних засадах педагогічної діяльності викладача вищої педагогічної школи. Це потребує спрямованості вищої освіти на особистісний розвиток майбутніх учителів, коли навчальна діяльність набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозацікавлений обмін особистісними смислами і досвідом викладача і студента.

Реалізація цих завдань передбачає:

- відмову від надання студентам готових істин, акцентування натомість на використанні методів, що стимулюють їхню самостійну пізнавальну активність;
- залучення майбутніх учителів до творчої дослідницької діяльності;
- орієнтацію на діалог із студентами, спільне конструювання навчально-виховного процесу, ґрунтуючись на їхньому життєвому досвіді та інтересах.

Для цього необхідно:

- забезпечити перехід від предметно-центрованої до особистісно орієнтованої парадигми вищої педагогічної освіти;
- вибудовувати методичну парадигму навчання на діалозі (своєрідному „комунікативному дискурсі”);
- спиратися на суб'єктивний досвід студентів, максимально використовувати його в навчально-виховному процесі вищої школи;
- впроваджувати інтерактивні форми і методи організації освітньої діяльності, що стимулюють активну самостійну пізнавальну діяльність майбутніх учителів, сприяють розвитку в них творчих здібностей.

*Висновки...* Підготовка майбутнього вчителя може бути інтегрована як певна стратегія, що реалізується на основі наступних принципів: єдності соціально-морального, загальнокультурного і професійного розвитку особистості вчителя; врахування тенденцій модернізації сучасної загальноосвітньої школи та випереджального характеру педагогічної освіти; гуманізації педагогічної освіти, ставлення до студента як до суб'єкта спілкування, пізнання, соціальної творчості; орієнтації на творчу діяльність; забезпечення диференційованого та індивідуально-творчого підходу до підготовки майбутнього вчителя; демократизації педагогічної освіти, що передбачає розвиток активності, ініціативи і творчості учасників педагогічного процесу.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Беловолов В.А., Беловолова С.П. Профессионально-педагогическая подготовка учителя начальных классов на основе гуманистических приоритетов // *Философия образования*. – 2004. – №2 (20). – С.76-90.
2. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под общ. ред. В.Л.Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 178 с.
3. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – С.19-35.
5. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: Автореф.дис. ... канд.пед.наук. – К., 2001. – 20 с.
6. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. – К.: Наукова думка, 1992. – С.24-53.
7. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – С.10-25.

#### ***Аннотация***

***Т.В.Потапчук***

#### ***Подготовка будущего учителя: современный контекст***

*Статья посвящена теоретическому анализу проблемы подготовки будущего учителя в современных условиях. Определены противоречия этого процесса, основные направления его модернизации, в частности через усиление внимания к развитию у студентов педагогического творчества.*

***Ключевые слова:*** будущий учитель, модернизация, педагогическое творчество.

#### ***Summary***

***T.V.Potapchuk***

#### ***Preparation of the Future Teacher: Modern Context***

*The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of preparation of the future teacher in modern conditions. Contradictions of this process, basic directions of its modernization are determined, in particular through strengthening of attention to the development of the students' pedagogical creativity.*

***Key words:*** future teacher, modernization, pedagogical creativity.

Дата надходження статті

„10” вересня 2007 р.

## **МІЖЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

*У статті розкривається місце і значення міжетнічної толерантності у структурі формування в учнівській молоді духовних цінностей на засадах гуманізму. За результатами дослідження автором здійснена спроба розробки соціально-педагогічної моделі виховання у школярів міжетнічної толерантності в сучасному етнонаціональному просторі України.*

**Ключові слова:** морально-духовний розвиток, міжетнічна толерантність, духовні цінності, гуманізм, етнонаціональний простір.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сьогодні перед національною школою постає завдання виховання особистості, спроможної творчо мислити, вільно орієнтуватися в реаліях сучасного життя, вибудовуючи власну поведінку на соціально цінних засадах. Його розв'язання – складний, неоднозначний процес. Поряд із стихійними чинниками, зумовленими особливостями політичного, економічного та духовного розвитку українського суспільства, дитина підпадає під спеціально організований вплив, спрямований на засвоєння нею моральних норм і правил, вироблення таких якостей, як патріотизм, національна гідність, толерантність, любов до праці, дисциплінованість, відповідальність, милосердя тощо. Особливої актуальності ця проблема набуває у період докорінних суспільних перетворень, зламу монополю-ідеологічних концепцій, загострення міжнаціональних і міжрелігійних конфліктів, утвердження гуманних взаємовідносин між людьми і державою – характерні риси сучасності, що спричинюють значний інтерес до визначення сутності цього поняття, винайдення ефективних форм і методів виховання толерантної особистості.

Потреба сучасного суспільства у стабілізації міжетнічних відносин, зміцненні дружби і співробітництва між народами, удосконалення виховної роботи з метою підготовки підростаючого покоління до соціальної взаємодії в умовах поліетнічного середовища передбачає зміщення виховних акцентів з політичної площини в культурологічний, морально-етичний, психологічний та етнопедагогічний аспекти. Тому дана проблема, що розглядається нами, знаходиться у центрі уваги вчених філософів, істориків, етнографів, соціологів, психологів, педагогів та учителів-практиків.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Розуміння сутностей категорій „національні витоки”, „національно-культурні цінності” ґрунтуються на основі теорії цінності. Теорія цінності як самостійний розділ філософії започаткований в кінці ХІХ – початку ХХ століття, але кожна доба зробила свій своєрідний внесок у подальшу її розробку. Деякі аспекти цієї проблеми досліджувалися філософами, істориками, соціологами, психологами, педагогами тощо. Теоретична розробка проблеми національних цінностей займає значне місце у дослідженнях природи етносу та нації М.Бердяєва, Ю.Бромлея, Л.Гумільова, Г.Касьянова, С.Макарчука та інших.

Питання національно-культурних витоків ми знаходимо у наукових працях ідеологів української державності В.Винниченка, М.Грушевського, Д.Донцова, В.Липинського, М.Міхновського та ін., історико-публіцистичних та літературних дослідженнях проблеми становлення і розвитку української національної ідеї, особливостей ментальності українців В.Антоновича, Г.Ващенко, О.Воропая, І.Огієнка, А.Свідницького тощо. В історії педагогіки питання взаємодії загальнолюдських і національних цінностей та їх реалізації розглядаються у працях М.Драгоманова, С.Русової, Г.Сковороди, Б.Ступарика, В.Сухомлинського та інших. Дослідження про місце і значення національно-культурних витоків у виховному процесі розкриваються у низці сучасних психолого-педагогічних досліджень. (І.Бех, А.Бойко, М.Боришевський, О.Вишневський, П.Ігнатенко, М.Стельмахович, В.Струманський, та ін.).

З позиції української державності, ідеалів та норм загальнолюдських цінностей проблемі взаємовідносин, співжиття людей різних етносів приділяли значну увагу Г.Ващенко, В.Винниченко, Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, А.Кримський, В.Липинський, І.Огієнко, К.Ушинський та ін. При цьому необхідно зазначити, що за останнє десятиліття з'явилося цілий ряд наукових праць, досліджень політологів, соціологів, етнологів, істориків, спрямованих на об'єктивний, критичний аналіз проблем нації, етносу, міжетнічних відносин та національної ідентичності. У цьому плані слід опиратись на дослідження таких авторів, як Р.Абдулатіпов,



О.Ануфрієв, М.Вівчарик, М.Губогло, М.Гумильов, В.Євтух, І.Курас, В.Наулко, М.Обушний, М.Панчук, А.Пономарьов, Ю.Римаренко, В.Тишков, Л.Шкляр, М.Шульга та ін. Водночас слід зауважити, що в останні роки з'явилась можливість вивчення, прямого співставлення поглядів зарубіжних філософів, політологів, соціологів та вітчизняних вчених – емігрантів, праці яких раніше тлумачились як дослідження негативно-критичного плану або замовчувались з ідеологічних міркувань.

На сучасному етапі розвитку української наукової думки проблема толерантності є досить актуальною, хоча не можна сказати, що вона належить до найбільш розроблених. Достатньо буде зазначити дослідження О.Швачко (феномен толерантності як соціальної цінності та системи стосунків у малих групах молоді), Ю.Іщенко (історико-філософський аспект проблеми толерантності), Т.Клинченко (формування в учнівській молоді міжетнічної толерантності). Стосовно проблематики про місце і роль національних цінностей у вихованні в учнів загальноосвітніх шкіл міжетнічної толерантності, то даній проблемі у наукових працях приділяється ще недостатньо уваги. А більшість публікацій, які з'явилися, головними чином за останні 5-7 років, присвячені вивченню феномену міжетнічних відносин у цілому, або частково торкаються проблеми у рамках позакласної і позашкільної діяльності. Суттєвими для розв'язання завдань нашого дослідження є праці з питань полікультурної освіти (Л.Голік, М.Красовицький, Г.Левченко, М.Рудь та ін.).

*Формулювання цілей статті...* Тому метою нашої статті є науково-методичне обґрунтування щодо значення національно-культурних цінностей у процесі виховання у школярів міжетнічної толерантності.

*Виклад основного матеріалу...* У сучасній довідковій літературі термін толерантність трактується досить широко. Так філософський енциклопедичний словник дає наступне визначення толерантності: „Толерантність – від лат. *tolerantia* – терпимість – термін, що ним позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних) [5, 642].

Соціологічний енциклопедичний словник розділяє значення терміна толерантність на: 1) терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, думок, вірувань; 2) відсутність або послаблення реагування на несприятливі фактори в разі зниження чуттєвості до їх дій [2, 370].

Український педагогічний словник дає визначення толерантності як терпимості до чужих думок та вірувань [4, 332].

На наш погляд, найближче підійшли до визначення толерантності стосовно політичного аспекту цієї проблеми вітчизняні політологи – автори „Енциклопедичного політологічного словника”. Вони поки що єдині дали найповніше визначення толерантності, а саме: „Толерантність – різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державними, політичними партіями, за якого сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях. Поява терміна „толерантність” у політичній теорії й практиці характерна саме для сучасного світового співтовариства, коли люди (у т.ч. держ. і політ. діячі) все більше розуміють необхідність установавання цивілізованих, дружніх взаємовідносин між різними народами і країнами [2, 352].

У нашому розумінні міжетнічна толерантність не може бути зведена лише до терпимого ставлення до представників інших етносів та етнічних груп. По-перше, міжетнічна толерантність являє собою процес, який включає як емоційно-психологічні норми, почуття, так і широкий спектр знань, інформаційних уявлень про інші культури, мови, і, врешті, позитивні поведінкові установки, погляди стосовно до всього іншоетнічного. По-друге, міжетнічна толерантність, як феномен, не вичерпується лише терпимим ставленням, тому саме для визначення цього явища і вибраний термін латинського походження. Адже зміст поняття толерантності не обмежується виключно терпимим ставленням та принципами загальнолюдської моралі, які проявляються у повазі та обов'язковому дотриманні прав усіх народів, вона включає також усвідомлення відмінностей, взаємозв'язку і єдності різних етнокультур, знання про мови, культури, традиції, походження різних народів, зокрема тих, з якими здійснюються безпосередні контакти.

Культура як феномен, в межах якого функціонує менталітет, заслуговує уваги з точки прояву її структурних елементів. Необхідно означити прояви об'єктивного духу даного народу, щоб порівняти їх з іншими – породженими іншою культурою й іншим менталітетом. Культурні цінності, що характерні для суспільства, ми можемо впевнено означити як особливі настанови менталітету, які мають багаті традиції. З одного боку вони формують певний соціальний „фон”, на якому розгортаються різноманітні суб'єктивні відносини (етнічні, релігійні, соціально-політичні та інші), з іншого боку виступають своєрідним гарантом рівних „стартових” можливостей представників різних етносів і загальної життєвої стабільності.

Характер міжетнічних відносин є результатом розвитку загальнолюдської культури та історії. Загальнолюдські норми відносин мають етнічну специфіку, яка формується соціально-історичним досвідом того чи іншого народу, і відображені в особливостях їх національної культури, звичаях, традиціях, етикеті та ритуалах. На основі аналізу та узагальнення сутності, змісту поняття „міжетнічна толерантність” у працях згаданих вище авторів, зазначимо, що названа категорія не просто сума її складових частин, здебільшого позитивного характеру, що належить до названої сфери, а поняття інтегроване, що об'єднує складні її далеко неоднозначні системи: культура, етнос, толерантність. Варто відзначити, що кожній національній культурі притаманна сукупність особливих рис, ознак, оскільки ментальність, характерний душевний і духовний склад народу не можуть бути однаковими у всіх національних культурах. Так, наприклад, для формування міжетнічної толерантності необхідно враховувати систему характерних для іншого народу засобів, прийомів, принципів комунікації, які утворюють так звану культурну сферу спілкування конкретної етнічної спільності. Тому пробудження інтересу школярів до інших народів, в першу чергу пов'язане з необхідністю глибшого пізнання їх культури. „Самобутні культури, що взаємно доповнюються, є цінними для кожного народу і для всього людства” [3, 20].

Все вище нами зазначене підтверджує необхідність орієнтації на національно-культурні витоки у виховній роботі, оскільки кожен суб'єкт виховання формується в умовах тієї чи іншої національної культури, і ця культура стає для нього основою для засвоєння важливих людських цінностей, для становлення елементарних основ моральності та духовності особистості. Крім цього, через „...національну культуру людина прилучається до важливих матеріальних і духовних цінностей. Саме останні не виступають самі по собі, відокремлено у національній чи наднаціональній формі, а завжди виявляються і через національне і в національному” [1, 73].

Відомо, що зміст навчальних курсів історії, літератури, географії, основ правознавства, суспільствознавства та ін. несе значну освітню та виховну інформацію про етноси (народи), особливості їх життя, культури, форми їх взаємин тощо. При правильному науково-методичному спрямуванні навчального матеріалу він може бути активним засобом формування в учнів національної самосвідомості та толерантного ставлення до представників інших етносів та етнічних груп. З цією метою нами вивчався стан викладання у загальноосвітніх школах гуманітарних предметів та їх вплив на формування в учнів міжетнічної толерантності. Вивчення наявного рівня засвоєння знань про народи (етноси), етнічні меншини, міжетнічні відносини проводилось у загальноосвітніх школах міст Києва, Рівного, Ніжина, Хмельницької та Чернівецької областей. Контрольні і творчі роботи для виявлення контрольного зрізу проводились за згодою керівників загальноосвітніх шкіл спільно з вчителями гуманітарних предметів.

Результати проведеного дослідження показали, що знання учнів з історії українського народу, етнічних меншин, котрі живуть на території країни, в цілому мають поверховий характер. Якщо аналізувати окремі відповіді на питання анкети, то необхідно зазначити, що лише 12,3% учнів 8-11 класів із 940 дали правильні і вичерпні відповіді на питання „Як ви розумієте поняття „гуманізм”, „толерантність”, „міжетнічні відносини?”. Значна частина учнів (43,3%) не дали стверджувальної відповіді на питання „Чи допомагає Вам шкільний курс історії України краще пізнати історію інших етносів, етнічних груп нашої країни?”. Відповідаючи на питання „У яких творах української літератури, включених до шкільної програми, є приклади патріотизму, гуманізму і толерантності у міжетнічних відносинах?”, учні називають твори Т.Шевченка, І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, І.Франка, М.Коцюбинського, Лесі Українки, О.Гончара, О.Довженка та ін., але при цьому 21,4% учнів обізнані з їх змістом, основною ідеєю, характеристикою головних героїв поверхово. Що стосується самого аналізу художніх творів, то лише 14,7% учнів змогли навести приклади міжетнічних відносин як в позитивному, так і в негативному ракурсі, особливості національного характеру, ментальності художніх персонажів, які характеризують їх як представників певного етносу чи етнічної групи.

Загальні висновки про стан виховання у школярів міжетнічної толерантності при вивченні предметів гуманітарного циклу були конкретизовані результатами опитування серед 350 учителів, слухачів курсів підвищення кваліфікації при Хмельницькому та Чернівецькому обласних інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників. Із низки відповідей у процесі дослідження відзначимо, що 34,1% учителів вказали, що не ставлять за мету реалізацію на уроках виховних цілей, а роблять акценти на знання учнями навчального матеріалу, передбаченого програмою. Викликає занепокоєння той факт, що більше половини педагогів (56%) відчують великі труднощі у реалізації завдань щодо виховання в учнів 8-11 класів міжетнічної толерантності при вивченні історії, літератури, географії тощо. На запитання „Яким компонентам у практиці роботи з виховання у школярів міжетнічної толерантності Ви віддаєте перевагу?”, 28,2% педагогічних працівників назвали вивчення основ наук, 16,8% – позакласну і позашкільну роботу, 7,3% – діяльність дитячих та юнацьких громадських організацій, об'єднань, клубів. Хоча єдність і

взаємозв'язок усіх цих компонентів домінує у відповідях 47,7% педагогів, проте такий показник не є гарантом вирішення завдань щодо виховання у школярів національної самосвідомості та міжетнічної толерантності. Результати дослідження, практичний досвід освітян свідчать, що навчальні предмети гуманітарного циклу мають досить потужний потенціал щодо реалізації культурологічного підходу, спрямованого на виховання громадянина, патріота, гуманіста тощо.

Якщо інтерпретувати міжетнічні стосунки як вид діяльності, то учнів слід розглядати як суб'єкти комунікації. Взаємодіючи з представниками інших етносів та етнічних груп, вони засвоюють національно-культурні традиції того чи іншого народу, оволодівають історично випробуваними засобами спілкування. Для того, щоб процес міжетнічного спілкування учнів був дієвим, успішним, необхідно, по-перше, ознайомити їх з інструментарієм спілкування, і, по-друге, створити сприятливі умови для школярів з метою їх активної взаємодії з представниками різних етносів та етнічних груп, в результаті яких вони оволодіють навичками спілкування. Включення особистості в процес міжетнічного спілкування має вплив на розвиток її комунікативних здібностей – знань, умінь, навичок, почуттів, що, в свою чергу, дає можливість використовувати засоби спілкування з метою набуття особистісних, персоніфікованих форм культури міжетнічних відносин.

У цьому дослідженні ми намагались визначити вказані властивості (чуйність, прихильність, доброзичливість, увага, ввічливість, тактовність, терпимість та ін.) і виявити ці якості в учнів загальноосвітніх шкіл у процесі їх діяльності та спілкування. Основою адаптації школярів до соціальних норм і вимог в умовах поліетнічного середовища виступали знання, уміння і навички міжетнічного спілкування (див. табл. 2).

Результати дослідження показали, що рівень сформованості знань, умінь і навичок міжетнічної взаємодії в учнів 7-9 класів на основі їх самооцінки перебувають у переважній більшості на низькому рівні. Водночас, за результатами дослідження, більшість респондентів усвідомлюють необхідність удосконалення свого стилю спілкування, в тому числі і з представниками інших етносів, і намагаються цього досягти таким чином: за допомогою читання спеціальної літератури (56%), аналізу та самооцінки своєї поведінки (31%) та тренінгу поведінки (11%).

Отже, утвердження пріоритетів загальнолюдських і національних цінностей у свідомості учнів вимагає засвоєння морально-етичних та психологічних норм поведінки і етикету, які відповідали б запитам поліетнічного суспільства і самореалізації особистості.

Таблиця 2

*Самооцінка учнів 9-11 класів загальноосвітніх шкіл рівнів знань, умінь і навичок міжетнічного спілкування у % (середній показник)*

Етичні і психологічні норми	Рівні		
	високий	середній	низький
Знання психологічних особливостей людей інших етносів	6	14	80
Уміння адекватно оцінювати їх стан, настрої, поведінку	11	28	61
Навички поведінки у відповідності із існуючими обставинами у міжетнічних взаємовідносинах	15	32	53

Таким чином, виховання у школярів міжетнічної толерантності на основі національно-культурних витоків передбачає:

- спрямування виховного процесу у загальноосвітній школі на формування ціннісної сфери індивіда шляхом використання позитивного потенціалу національно-культурних цінностей народу;
- виховання шанобливого ставлення до української національної культури та культури інших етносів і розвиток на цій основі позитивних мотивів щодо діалогу культур;
- формування уміння визначати спільні риси та основні відмінності між культурою українців та культурою інших етносів регіону;

Національно-орієнтована система освіти і виховання покликана формувати в учнів етнічну самосвідомість, інтерес до історії, культури своїх предків, але національний компонент не повинен являти собою автономний соціум, а забезпечити відкритість до інших культур, і, насамперед, до української та тих етносів, які живуть поряд.

Системний підхід передбачає розкриття сутності, специфіки, притаманних об'єкту дослідження інтегративних якостей, як-от: кількісну і якісну характеристику компонентів їх субординацію, рушійні сили розвитку, структуру, тобто внутрішню організацію, взаємозв'язок компонентів,

причину їх взаємодії; функції цілісного процесу і його компонентів; механізми, що забезпечують цілісність об'єкта, його удосконалення і розвиток, зв'язок із зовнішнім середовищем; історію виникнення і тенденції розвитку, перетворення у якісно нову цілісну систему.

*Висновки...* З огляду на вищеподані аргументи система виховання у школярів міжетнічної толерантності у структурі національно-духовних цінностей особистості повинна ґрунтуватись на основі таких вихідних позицій:

1. Істотні ознаки цього процесу повинні опиратись на категорії національного: рідна мова, історія, мистецтво, фольклор, національні традиції, звичаї, обряди, а також національній (етнічній) ментальності, особливостях мислення, сприйняття життя, своєрідності етики кожного народу.

2. Міжетнічна толерантність знаходить вираження в нормах поведінки, в особливостях життя і діяльності різних народів, що знаходяться на цивілізованому рівні розвитку, але мають специфічні особливості етноісторичного розвитку, своєрідність минулого і сучасного.

3. Виховання міжетнічної толерантності у структурі розвитку духовних цінностей особистості є динамічним процесом, який характеризується різним рівнем актуалізації в ході суспільного розвитку.

4. Проблеми особливостей спілкування людей різних етносів необхідно враховувати у плануванні виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

5. Планування системи виховання у школярів міжетнічної толерантності необхідно здійснювати з урахуванням характеру міжетнічних відносин і суспільно-політичної ситуації в країні, окремих регіонах.

Отже, цілеспрямоване виховання в учнів загальноосвітніх шкіл міжетнічної толерантності на національно-культурних джерелах ми розглядаємо як процес соціалізації особистості, організація якого покликана систематизувати і упорядкувати вплив на школярів етнокультурного та етносоціального середовища, сформувати у них власний позитивний досвід міжетнічних взаємин, нейтралізувати негативні впливи у таких стосунках.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Євтух В.Б. Проблема етнонаціонального розвитку: український і світовий контексти. – К.: Стилос, 2001. – 206с.
2. Політологічний енциклопедичний словник: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Генеза, 1997. – 400 с.
3. Таланчук Н.М. Идеалы и реальность интерсоциального воспитания: примерная концепция исследования // Советская педагогика. – 1989. – № 1. – С.18-24.
4. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 373 с.
5. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук. – К.: Абрис. – 2002. – 742 с.

#### **Анотація**

**В.В.Прысакар**

#### ***Межэтническая толерантность в структуре формирования национально-культурных ценностей ученической молодежи***

*В статье раскрывается место и значение междуэтнической толерантности в структуре формирования в учеников духовных ценностей на принципах гуманизма. По результатам исследования автором сделана попытка разработки социально-педагогической модели воспитания у школьников междуэтнической толерантности в современном этнонациональном пространстве Украины.*

**Ключевые слова:** морально-духовное развитие, междуэтническая толерантность, духовные ценности, гуманизм, этнонациональное пространство.

#### **Summary**

**V.V.Prysacar**

#### ***The Interethnic Tolerance in the Structure of Formation of National-Cultural Values of the School Youth***

*The place and the meaning of interethnic tolerance in the structure of formation of spiritual values of school youth on the basis of humanism are revealed in the article. According to the results of the research, the author made an attempt to work out the social-pedagogic model of ethnic tolerance upbringing of schoolchildren in modern ethnic-national space of Ukraine.*

**Key words:** moral-spiritual development, ethnic tolerance, spiritual values, humanism, ethnic-national space.

Дата надходження статті

„3” жовтня 2007 р.

## МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

*Подано опис моделі педагогічної системи та умови формування естетичних смаків школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.*

**Ключові слова:** *модель, формування естетичних смаків, інноваційні підходи, педагогічна система.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* У наш час важливими складовими поступу суспільства є розвиток особистості і розвиток нації. Майбутнє української нації залежить від змісту цінностей, які закладаються у свідомість молоді, і від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя. Тому неабияке значення має процес пошуку шляхів розвитку системи виховання громадянина-патріота, відродження української культури і формування національних та естетичних цінностей у підростаючого покоління.

Усе це вимагає від сучасної школи нових науково-практичних підходів до проблеми формування естетичних смаків в учнів, які передбачають удосконалення змісту, форм та методів навчально-виховної системи, насамперед, через залучення школярів до власного самовираження через творчість та збагачення їхнього національно-культурного досвіду засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Теоретичні засади національного виховання закладено у дослідженнях українських вчених-психологів М.Боришевського, Д.Віконської, О.Кульчицького, Ю.Липи, В.Москальця, Ю.Римаренка, І.Сікорського, Б.Цимбалюка, Д.Чижевського, М.Шлемкевича, В.Яніва, Я.Яреми та інших. У їхніх працях глибоко відображена національна ідея, духовність, демократичні засади навчання і виховання, гуманістичні цінності.

На важливість естетичного виховання молоді вказували прогресивні діячі України: Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгаманов, І.Огієнко, Г.Сковорода, С.Русова, та інші.

Над проблемою формування естетичних смаків та національних цінностей працювали чимало педагогів сьогодення, серед яких: В.Довбишенко, П.Дроб'язко, Р.Захарченко, П.Ігнатенко, В.Каюков, В.Кузь, І.Мартинюк, Ю.Руденко, З.Сергійчук, М.Стельмахович, Б.Ступарик, Є.Сявавко та інші, які в основу змісту естетичного виховання вкладали історико-культурну народну спадщину.

У кінці ХХ ст. академіком АПН України Д.Тхоржевським започатковано наукову школу з проблеми національного виховання учнів загальноосвітньої школи. Окремі педагогічні аспекти формування в учнів естетичних цінностей засобами декоративно-ужиткового мистецтва були розглянуті у дослідженнях Т.Кравченко, О.Лихолат, В.Мусієнка, Л.Оршанського, В.Рака, Л.Савки, С.Чебаненка, С.Павх.

*Формулювання цілей статті...* Виходячи з вищевикладеного, **метою статті** є опис моделі педагогічної системи та умов формування естетичних смаків школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

*Виклад основного матеріалу...* Найпродуктивніше формування естетичних смаків школярів із урахуванням їхніх вікових особливостей буде відбуватися в навчально-виховному процесі школи, виходячи з того, що цьому процесу сприятимуть відповідні педагогічні умови. Ми розуміємо багатоаспектність такого поняття, як педагогічні умови, і не ставимо перед собою завдання аналізувати їх детально. У межах нашого дослідження ми визначимо та проаналізуємо лише такі педагогічні умови, які можна вважати провідними стосовно формування естетичних смаків учнів.

Провідними педагогічними умовами формування естетичних смаків школярів ми вважаємо наявність педагогічної системи школи, де відбувається залучення учнів до різних видів декоративно-ужиткового мистецтва, реалізується педагогічно обґрунтований зміст художньо-трудової діяльності та педагогічна взаємодія навчальної і позаурочної форм організації навчально-виховного процесу.

Вибір саме цих педагогічних умов як провідних стосовно формування естетичних смаків учнів пояснюється такими чинниками:

– по-перше, в багатьох загальноосвітніх школах, як свідчить аналіз освітянської практики, не в повній мірі задовольняються потреби як суспільства, так і самої особистості щодо отримання

освітніх послуг та формування естетичних смаків, очевидно на це впливає відсутність педагогічної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу;

– по-друге, навчально-виховний процес сучасної школи має забезпечувати потреби як держави, так і особистості в отриманні якісної освіти та формуванні громадянина, що основою власного життя вважає духовні національні цінності, тому для реалізації таких глобальних завдань навчально-виховний процес школи має функціонувати системно, тобто як педагогічна система.

Отже, розглянемо навчально-виховний процес школи як педагогічну систему. Наш вибір саме педагогічної системи зумовлений тим, що відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” [3] лише школа має можливість довготривалого впливу на вихованців – з 1 до 12 класу.

Оскільки система як соціальний, педагогічний чи будь-який інший феномен, є взаємодією цілого та частин, які його складають, то може бути досліджена, вивчена й описана з точки зору суттєвих та специфічних характеристик, які відрізняють одну систему від іншої, й відповідно до яких можна моделювати систему і як дослідницький об'єкт, і як функціонуючу модель педагогічного процесу.

Для подальшого висвітлення питання про педагогічну систему нам необхідно встановити співвідносність таких понять, як „педагогічна система”, „педагогічний процес” та „навчально-виховний процес”. На думку, І.Подласого, педагогічний процес – це взаємодія вихователів і вихованців, яка розвивається й спрямована на досягнення заданої мети, призводить до раніше наміченої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованців, це спеціально організований цілесумовлений і керований процес взаємодії вчителів та учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь, навичок, формування світогляду, розвиток розумових сил і потенційних можливостей учнів, закріплення навичок самоосвіти відповідно до визначених цілей [12, 26].

Отже, педагогічний процес – це система, яка реалізується поетапно; в ній поєднано процеси формування, розвитку, виховання та навчання зі своїми умовами, формами, методами і способами їх перебігу.

*Змістовний аспект* досліджень педагогічних систем сучасних шкіл узагальнює питання мети, принципів, форм організації навчально-виховної діяльності; *критеріальний* – з'ясовує рівні та критерії ефективності діяльності загальноосвітніх закладів залежно від запропонованої моделі або концепції організації навчально-виховного процесу; *проективний* аспект висвітлює процеси, спрямовані на розробку педагогічних систем конкретних освітніх закладів, технологій виховання та навчання учнів.

Залишається маловивченим *соціокультурний* аспект, який передбачає утвердження аксіологічної основи процесу виховання та навчання, визначення тих освітніх систем, що відповідають новій полікультурній ситуації, створення умов для міжпоколінної трансляції культури й на цій основі формування естетичного світогляду учнівської молоді в умовах спеціально організованого та технологічно забезпеченого навчально-виховного процесу в педагогічній системі школи.

Актуальність цього аспекту визначається негативними реаліями сьогодення, від яких не можна штучно ізолювати сучасних школярів, адже в силу своїх вікових особливостей саме вони активно сприймають як конструктивні, так і деструктивні впливи соціуму. Посилення соціальної апатії певної частини учнівської молоді, її прагнення до містики, нігілізму, ірраціональних форм самореалізації, руйнування норм соціальної взаємодії, за якими стоїть духовно-моральні традиції українського народу, недосконалість сталих організаційних і методичних важелів виховання людини як творчої особистості, носія надбань національної культури – все це впливає на характер естетизації учнів, зумовлює потребу заповнення цих прогалів у системі виховання та освіти, стає надзвичайно важливим завданням для педагогічних систем загальноосвітніх навчальних закладів.

Виходячи з цього, вітчизняні вчені обґрунтували необхідність інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу в педагогічних системах загальноосвітніх шкіл [4; 7; 8; 9; 10; 11 та ін.]. Оскільки нинішній стан навчально-виховної роботи характеризується глибокою, затяжною кризою, а за своєрідністю змісту, організаційно-методичного забезпечення, на думку більшості науковців та педагогів-практиків, виховання сьогодні не відповідає ні потребам розвитку дитини, ні завданням здійснення національної освіти, ні процесу творення суверенної держави, то потенційні можливості педагогічної системи школи у навчанні підлітків декоративно-ужиткового мистецтва сприятимуть розв'язанню проблеми залучення їх до суспільно корисної художньо-трудової діяльності, духовно-естетичного досвіду українців, і на цій основі – до формування естетичних смаків.

Естетичні смаки формуються у процесі соціального розвитку індивіда, його участі в художньо-трудовій діяльності, а естетичне виховання учнів можна розглядати як керування становленням або зміною їхніх естетичних смаків у спеціально організованих умовах.

Зародження принципово нового типу соціальної політики в Україні визначає в педагогіці курс на співробітництво, у психології – вимогу розуміння потреб особистості. Соціально необхідним стає формування творчої, активної, естетично зорієнтованої особистості учня. Саме з цією метою в педагогічній науці та практиці відбувається розробка й апробація соціально-педагогічних умов формування особистості учня в педагогічній системі сучасної школи, виявляються особливості та специфіка організації навчально-виховного процесу в окремому навчальному закладі з метою використання цього досвіду, апробованих моделей, умов, технологій виховання й навчання в інших загальноосвітніх школах.

На підтвердження нашого висновку проаналізуємо компоненти педагогічної системи школи. Взявши за основу визначення професора В.Беспалька, який розглядає педагогічну систему як структурну діалектичну єдність базових компонентів: учні, вчителі, цілі (загальні й особливі), зміст, засоби навчання та виховання тощо [1, 6–7].

Отже, головним елементом педагогічної системи є **мета**. Вона визначається на державному рівні (Національна доктрина розвитку освіти, закони „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, Концепція розвитку середньої загальноосвітньої школи), на рівні регіону (пріоритети, програми тощо), на рівні навчального закладу (концепція, план), на рівні уроку, виховного заходу тощо.

У наведених визначеннях можна виділити позиції стосовно мети на рівні держави, навчального закладу й учня. Так, наприклад, школа задовольняє різнобічні освітні запити особи, суспільства, держави, створює простір життя дитини, в якому вона не „готується до життя”, а живе. Мета передбачає також розвиток особистості дитини в ім'я збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу України. Ознайомлення з досвідом діяльності шкіл України під час роботи Міжнародних виставок „Сучасна освіта в Україні” (1999-2007 рр.), у періодичній пресі, у спеціальних педагогічних виданнях показує, що в основному при формулюванні мети названих педагогічних систем враховуються, крім зазначених підходів, ще й такі: розвиток сутнісних сил особистості, виховання людини культури, громадянина-патріота, гуманіста, творця загальнолюдських і національних цінностей, людини з естетичним світобаченням тощо. Слід зазначити, що таке розмаїття словесного оформлення мети педагогічної системи школи свідчить, що її мета – навчити дітей мистецтву життя, виховувати творчу самостійну особистість, яка вміє приймати рішення та нести за них відповідальність, володіє логічним мисленням та сформованими естетичними смаками. Отже, ми приходимо до висновку про те, що яким би чином не формувалася мета педагогічної системи школи, в її центрі, відповідно до дитиноцентристської парадигми сучасної освіти, знаходиться дитина, її соціокультурні інтереси та естетичні потреби.

Щодо **завдань**, то вони випливають з мети і спрямовані на оволодіння учнями системою знань з основ наук, умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей згідно з навчальними планами і програмами.

При визначенні **змісту** педагогічної системи школи, всі аналізовані джерела вказують на науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку учнів. Також звертається увага на глобальну освіту, на задоволення різнобічних освітніх запитів особи, суспільства, держави; вказується на необхідність гуманітарної (за певним профілем або без нього) підготовки учнів. Найбільш широко зміст шкільної освіти розкритий в сучасних нормативних документах [2; 6; 13].

Отже, основою змісту освіти у школі є інтегрована гуманітарна і природничо-наукова підготовка учнів, яка забезпечує високий загальнокультурний та інтелектуальний рівень розвитку особистості на основі знань вітчизняної та світової культури. Навчальні плани та програми школи мають відповідати принципам, які характеризують сучасний педагогічний процес: цілісності, системності, культурно-, соціо-, природовідповідності.

Найменше описано в зазначених визначеннях наступний компонент педагогічної системи – **способи навчання**. Під цією дефініцією ми розуміємо взаємопов'язаний комплекс організаційних форм, методів і засобів навчання. Форми організації навчання (від лат. forma – зовнішній вигляд) – це способи здійснення навчального процесу, свідоме оволодіння навчальним матеріалом, певними вміннями та навичками. Врахувавши, що методи (від лат. metodos – спосіб, шлях) – це способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на досягнення мети і завдань навчання, а мета зумовлює взаємозв'язок інших елементів педагогічної системи, насамперед змісту та методів, ми вважаємо, що разом із загальнопедагогічними методами, домінуючим у педагогічній системі сучасної школи має бути метод взаємодії педагогів і учнів. **Засоби навчання** – це предметна підтримка навчально-виховного процесу, сукупність матеріальних об'єктів, які використовуються як джерело знань, сприяють організації навчально-пізнавальної діяльності та

виховного впливу на учнів. Засоби навчання впливають на емоції учнів та активізують їх. Ця активізація проявляється через інтенсивне переживання учня, що додає певної спрямованості його мисленню, стимулює його діяльність, стає джерелом упевненості в правильності обраного шляху. Тому засоби навчання потрібні не тільки для розв'язання певних навчальних завдань, але й для стимулювання інтересу до навчальної роботи, розвитку пізнавальної активності учнів. Широке впровадження у навчальний процес сучасних засобів навчання дає можливість організувати навчально-пізнавальну діяльність на більш високому рівні, підвищити інтенсивність праці всіх учасників педагогічного процесу: учнів та вчителів.

Визначити особливості наступного компоненту педагогічної системи, тобто **учнів**, можна лише за однією ознакою – віком. Для підлітків характерним є процес фізичного розвитку і дозрівання, їхній соціальний статус – неоднорідний. Участь учнів у суспільно корисній праці (у нашому випадку – художньо-трудовій діяльності) розглядається не з точки зору її економічного ефекту, а як один із шляхів трудового та естетичного виховання. Саме у старшому підлітковому віці, проектуючи й здійснюючи свій життєвий шлях, особистість набуває статусу творця власного життєвого проекту.

Наступний компонент педагогічної системи – **учителі**, які повинні забезпечити опанування учнями значного змісту освіти, у нашому випадку – поглиблене вивчення декоративно-ужиткового мистецтва. Найрізноманітніші людські відносини, що визначають життєвий простір школярів і становлять основу педагогічної взаємодії, вимагають від учителів, на нашу думку, високих професійних і особистих моральних якостей, а необхідність створення культурного середовища для навчання й розвитку дітей зумовлює власну залученість педагогів до національної культури, передбачає розвинені естетичні смаки. Оскільки сутність художньо-трудової діяльності учня полягає в творчості, то звідси випливає важливе завдання вчителя трудового навчання: дати можливість кожній дитині розвинути свою сутність, тобто свій творчий, естетичний потенціал. У такому контексті, безумовно, стає актуальним професіоналізм учителя та його сприйняття інновацій, розуміння ним необхідності безперервності освіти. Отже, від учителів, як компонента педагогічної системи значною мірою залежить успіх інновацій, якщо вчитель не сприймає інновації, вони не можуть мати успіху.

Аналіз педагогічної системи передбачає також з'ясування її особливостей, зокрема принципів функціонування, завдань, концепції розвитку, моделі тощо. Оскільки сучасна школа, де ґрунтовно навчають різним видам декоративно-ужиткового мистецтва, зорієнтована на творчу художньо-трудова діяльність, на створення умов для самореалізації, саморозвитку особистості, формування світогляду на основі єдності гуманітарного знання та естетичного виховання, то основними принципами навчально-виховного процесу, на думку більшості дослідників, є гуманітаризація, гуманізація і диференціація, спрямовані на пошук максимальної індивідуалізації освітнього процесу, на створення умов для особистісно орієнтованого виховання та навчання. До основних завдань такої школи належать: виховання громадянина, який сприймає й усвідомлює загальнолюдські цінності крізь призму національної культури; забезпечення базової загальноосвітньої підготовки з національно-культурним спрямуванням, що включає естетичний розвиток дитини як особистості, її нахилів, інтересів, творчих здібностей. Ми додаємо ще одне завдання – створення сприятливих умов для повноцінного естетичного розвитку учнів, формування творчої мислячої особистості, здатної до естетичного перетворення навколишнього предметного середовища.

Аналіз компонентів педагогічної системи дає нам підстави для **висновку** про те, що освітня практика не тільки прагне систематизувати основні ознаки сучасної школи, але й подає приклади розмаїття аспектів, які тим чи іншим чином доповнюють характеристику такої педагогічної системи. На окремих із них ми також зупинимося, вважаючи, що вони мають суттєве значення для з'ясування сутності педагогічної системи сучасної загальноосвітньої школи.

По-перше, важливим, із нашої точки зору, є створення етнокультурного середовища, поглиблення культуротворчої функції школи, оскільки виховне значення етнокультури пов'язане не тільки з можливістю національних цінностей і традицій, але й з ефектом включення вихованців у багатовимірність і неоднозначність сучасного світу на тій підставі, що етнокультура розсуває межі вибору, дозволяє дитині самій шукати відповіді на запитання, які її хвилюють, стає основою загальнокультурної компетентності.

По-друге, філософія освіти узагальнила існуючі суперечності та кризові ситуації в освіті на методологічному рівні, і сучасні філософи, пропонуючи нове розуміння побудови соціокультурного освітнього простору, формулюють такі принципи: тотожності протилежностей у нескінченному; самоорганізації буття як його атрибутивної властивості; оновленої форми діалектичного сходження від абстрактного до конкретного; багатоваріативності, що впливає з необхідності і суттєвої ролі хаотичного початку в розвитку складних систем і у зв'язку з цим – можливості існування різних



концепцій такого розвитку; доповнюваності протилежностей; діалогової взаємодії основних суб'єктів освіти. Потреба в діалозі, творчій взаємодії учасників педагогічного процесу вимагає чіткого визначення тих національних цінностей, інтересів, якими вони повинні проймаються [14]. Зазначені принципи, на нашу думку, також визначають функціонування педагогічної системи сучасної школи.

Для нашого дослідження також важливими є наукові підходи О.Киричука, який, застосовуючи компонентно-структурний аналіз до педагогічної системи освітнього закладу, виділяє три підсистеми, які тісно пов'язані між собою: адміністративно-господарську, організаційно-управлінську, психолого-педагогічну. У межах нашого дослідження ми звертаємося лише до психолого-педагогічної підсистеми. Саме в ній у процесі її функціонування він виділяє три складники: розвиток – саморозвиток індивіда, його виховання і самовиховання, освіту – самоосвіту. Кожна з цих підсистем у загальній системі виконує свої функції [5, 8]. Ми приймаємо точку зору вченого на те, що вивчення складу педагогічної системи в контексті системного підходу не може обмежуватися простим виявленням у ній компонентів – таке завдання успішно вирішує й аналітичний підхід. Натомість системний підхід виходить з уявлення про систему як про цілісність, що не зводиться до елементарного розгляду її окремих частин, тому вивчення педагогічної системи, по-перше, не може бути обмеженим описом цих частин, по-друге, вичленення компонентів або підсистем, що утворюють таку цілісність, повинно представляти їх як необхідних і достатніх для самого існування даної педагогічної системи. Ефективний шлях виконання цього завдання, на думку вченого, – структурний аналіз. Його застосування дає змогу розв'язати одразу чотири завдання: виявити закономірності взаємозв'язків основних компонентів педагогічної системи, які надають їй цілісності і тим самим сприяють появі деяких нових властивостей, що не зводяться до властивостей її складових; визначити ступінь складності педагогічної системи, котра залежить від того, на скількох рівнях розміщуються її компоненти; порівняти дану інноваційну систему з іншими з метою виявлення продуктивності; перейти до функціонального аналізу системи [5, 10]. Цей метод розкриває умови формування естетичних смаків учнів у педагогічній системі сучасної загальноосвітньої школи, а саме – широке залучення учнів до різних видів декоративно-ужиткового мистецтва та педагогічна взаємодія навчальної та позаурочної діяльності. При цьому необхідно враховувати передумови формування естетичних смаків: ступінь самостійності й творчої активності учня в художньо-трудої діяльності; якісно новий тип навчально-пізнавальної діяльності, що з'являється в школяра; сприятливий період для систематичного залучення до світу мистецтва й власної творчості.

Філософський, соціокультурний, педагогічний контексти становлення педагогічних систем загальноосвітніх навчальних закладів та подальшого їх розвитку розглядається сучасною вітчизняною наукою і нами також як складне, різнорівневе явище. Воно полягає в багатоплановості побудови виховного та пізнавального процесів, варіативності розвитку особистості, різноплановості етапів і проявів творчого навчально-виховного та цілісного педагогічного процесів, у полікультурності, поліфункціональності й поліструктурності сучасного рівня вихованості й обсягу знань школярів.

*Висновки...* Такий підхід дозволяє нам стверджувати, що теоретично можна аналізувати педагогічну систему школи і на цій основі робити загальні висновки про взаємозв'язок усіх її компонентів та проєктовані результати, а педагогічна система конкретної школи обов'язково поряд із загальними буде мати власні особливості навчально-виховного процесу, які разом із реалізацією загальнонавчаних цілей навчання та виховання сприятимуть формуванню естетичних смаків учнів.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. – М.: Культура и просвещение, 1922. – 66 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці): Довідково-методичне видання / Упоряд. Н.Б.Лосина, Б.М.Терещук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 59-68.
5. Закон України „Про загальну середню освіту” // Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці): Довідково-методичне видання / Упоряд. Н.Б.Лосина, Б.М.Терещук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 17-35.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі // Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці): Довідково-методичне видання / Упоряд. Н.Б.Лосина, Б.М.Терещук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 90-108.

7. Кузан Н.І. Виховання підлітків на традиціях народного декоративно-прикладного мистецтва Західної України: Дис ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. пед. ін-т ім.Т.Г.Шевченка. – Луганськ, 1998. – 152 с.
8. Маленицька О.А. Формування естетичного смаку старшокласників засобами народних звичаїв та обрядів: Дис ...канд. пед. наук. – 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1995. – 180 с.
9. Мельник Г.М. Формування базових професійних якостей в учнів профільних класів на заняттях з народних художніх ремесел: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 176 с.
10. Мусієнко В.Д., Захарченко Р.О., Сидоренко В.К., Тхоржевський Д.О. Прилучення учнів до національної культури в процесі трудового навчання: Метод. посібник. – К.: УДПУ імені М.П.Драгоманова, 1997. – 122 с.
11. Оршанський Л.В. Трудове виховання підлітків у процесі позаурочних занять народними промислами: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / НДІ педагогіки УРСР. – К., 1991. – 24 с.
12. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – К. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с.
13. Типові навчальні плани для організації профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Книга вчителя трудового навчання (обслуговуючі види праці): Довідково-методичне видання / Упоряд. Н.Б.Лосина, Б.М.Терещук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С.181-191.
14. Філософія освіти у сучасній Україні // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні” (1–3 лютого 1996 р.). – К.: ІЗМН, 1997. – 544 с.

**Аннотація**

**И.В.Савчук**

**Модель педагогической системы и условия формирования эстетических вкусов учеников средствами декоративно-прикладного искусства**

*Подается описание модели педагогической системы и условия формирования эстетических вкусов учеников средствами декоративно-прикладного искусства.*

**Ключевые слова:** модель, формирование эстетических вкусов, инновационные подходы, педагогическая система.

**Summary**

**I.V.Savchuk**

**Model of the Pedagogical System and Conditions of Formation of Aesthetic Tastes of Pupils by Means of Applied Art**

*The description of the model of pedagogical system and conditions of formation of aesthetic tastes of pupils by means of applied art is given.*

**Key-words:** model, formation of aesthetic tastes, innovational approaches, pedagogical system.

Дата надходження статті

„6” вересня 2007 р.

УДК 371.1

**А.Й.СИРОТЕНКО,**

*доктор педагогічних наук, професор,  
заслужений діяч науки і техніки України  
(м.Київ)*

**ЯКИМ ПОВИНЕН БУТИ СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ**

Усі реформи останніх часів незмінно здійснюються під гаслом „духовного і національно-культурного відродження”, проте, чим даліше ми „відроджуємося”, тим чіткіше проявляється абсурдність цього гасла. Особливо, коли прочитаєш у словнику С.І.Ожегова, що „відродження це розвиток після періоду занепаду, руйнації, це епоха розквіту наук, мистецтв, освіти”. У нас, на жаль, все навпаки – саме сьогодні відбувається занепад. Про це свідчить реальність нашого життя, про це щодня говорять з трибуни Верховної Ради депутати різних політичних поглядів. Сьогодні на підйомі лише злочинність, хвороби, злидні. Україна ввійшла у першу десятку найбільш корумпованих держав світу. Яка ж роль у цьому системи освіти? – спитаєте Ви. Велика і безпосередня. Бо якщо загубимо освіту, то все решта зруйнується уже самостійно. А справа йде до цього. Уже зруйноване національне книговидавництво, національне кіновиробництво, на межі розвалу Національна Академія наук, яка ще зовсім недавно славилась своїми досягненнями світового масштабу.

Сьогодні потрібні не базікання про демократію, не мрії про цивілізованих бізнесменів, а терпелива, копітка робота, починаючи з малих років, спрямована на виховання культури демократії, повагу до загальнолюдських і національних цінностей, повагу до закону.

Зрозуміло, що виховання цінностей, підготовка до життя у суспільстві – це не лише педагогічна проблема, це проблема усього суспільства. Відповідно, вирвати освіту й виховання із більш широкого соціального контексту неможливо, як неможливо лікувати лише якийсь один орган хворої людини, забувши про весь організм. І надзвичайно важко учителю готувати учнів до життя, коли достеменно ніхто в нашому суспільстві не знає, яке життя ми будемо і які якості особистості будуть високо оцінені майбутнім суспільством.

Сьогодні, насамперед, необхідно переосмислити всю систему підготовки педагогічних кадрів, у тому числі і для позашкільних закладів освіти. Визначити нові вимоги до вчителів, не допускати до роботи з дітьми людей злих, байдужих, слабохарактерних. Тут я мушу із жалем констатувати, що саме характер часто руйнує все, що трапляється на його шляху, – дітей, дорослих, навчальні заклади, виховання, власну долю, кінець кінцем. Все це дає можливість зробити висновок про надзвичайно шкідливу антивиховну силу деяких особливостей характеру того чи іншого вчителя або вихователя. Тут і емоційна нестриманість, і злопам'ятство, і невміння слухати, і дріб'язкова образливість, і, якщо хочете, невміння терпіти, чекати. І за кожною із названих рис – маса конфліктів – часто дріб'язкових, а часом і значних та важких. І кожен із таких конфліктів ніякою педагогічною доцільністю не обумовлений. Саме така педагогіка тісно пов'язана з елементами педагогічного насильства, надмірної регламентації стосунків „учитель-учень”. Учителі постійно блокують всі устремління і бажання дитини. Дванадцять років такої блокади, і ми віддаємо суспільству непотрібного йому громадянина, безвольного, безініціативного, але з атестатом зрілості.

Як тут не згадати слова А.С.Макаренка: вимагаючи щось від людини, подбай про велику повагу до неї. Цілком зрозуміло, що вчитель – це, насамперед, професія. І все, що пов'язано з нею, повинно бути чітко усвідомлено і засвоєно. Вчителям, які не усвідомлять цього, я б порадив лише два виходи – або відмовитись від обраного фаху, або прийняти на себе всі обов'язки, що пов'язані з ним. Прийняти з самого початку, знаючи, чим доведеться поступитись. Ні за яких обставин вчитель не може поводитись антипедагогічно, всупереч цілям виховання. Лише у непрофесійній свідомості може існувати думка, що учнів багато, а вчитель один. В дійсності все навпаки: вчителів багато, а учень один.

Бажано, щоб школа, педагогічна наука визнали, нарешті, „презумпцію невинності дитини”. Які б особливості поведінки, або особистісні якості, що не влаштовують педагогів, не приніс із собою до школи учень, слід пам'ятати, що їх йому дала природа, або погане виховання, або хворе суспільство. Ні в першому, ні в другому, ні в третьому випадку дитина не винна. Якщо фіксується факт шкільної безпорадності, то це означає лише одне – школа як соціальний інститут виховання і вчитель, як головна дійова особа навчально-виховного процесу, не впоралися зі своїми обов'язками. Тому джерела порушень потрібно шукати не в дитині, а в характеристиці мікросередовища, що її оточує і, найперше, середовища навчального закладу. І ще одна порада: якщо ми хочемо досягти успіху у вихованні та навчанні, якщо ми хочемо сформуванню творчу особистість, слід подолати репродуктивний стиль навчання, який склався ще п'ятсот років тому, і перейти до нової освітньої парадигми, яка б забезпечила пізнавальну активність дитини, самостійність її мислення. Саме такий підхід мусить стати стратегічним напрямом у модернізації освіти. Вчитель зобов'язаний навчити дитину мислити й самій здобувати саме ті знання, які їй потрібні. Ось педагогічні імперативи сучасної освіти. Такий підхід, до речі, виправданий з позиції синергетики. Він полягає в тому, що смисл і значення будь-якого природного явища, чи суспільного процесу, принципово не можуть бути повідомлені учням в готовому вигляді (як це робиться сьогодні). Іншими словами, освіта вимагає внутрішньої саморегуляції. І найбільш ефективне навчання, яке дає бажаний результат – самостійний творчий пошук відповідей на хвилюючі питання життя. Роль учителя у цьому процесі надзвичайна. Він повинен спрямувати дитину на вірний шлях, порадити як простіше досягнути мети, знайти вірну відповідь. Для цього слід навчити дитину дивитися на предмети, явища, суспільні події з трьох сторін:

- а) слід оцінити, що у них позитивного;
- б) виявити, що у них негативного;
- в) вичленити те, що учневі незрозуміле – чи це явище позитивне, чи негативне і ретельно його дослідити, до якої категорії воно відноситься.

Процес такого дослідження і дасть бажаний результат, а заодно сприятиме розвитку творчих здібностей дитини.

Особливу увагу хотілося б звернути на стиль роботи вчителя, його манеру вести урок, або виховний захід.

Сучасна педагогічна наука все частіше підштовхує педагогічну практику від кібернетичних (або керованих) способів освіти до синергетичних або (самоорганізуючих) способів формування особистості.

Давайте розберемося, що це таке? Синергетика – це наука, яка опікується процесом перетворення хаосу, завдяки внутрішній саморегуляції, на чіткий порядок.

З позиції теорії синергетики, найбільш ефективно навчання можливе за умови, коли учень сам здобуває знання. Такі знання довго зберігаються, бо учень стає відповідальним за них, а опорою для нього слугує не оцінка вчителя, а самооцінка. Механічне засвоєння знання, які подаються у готовому вигляді учневі, відносяться до розряду безплідних, швидко забуваються і не грають суттєвої ролі у подальшій практичній діяльності особистості. Іншою стає і роль вчителя. Його мета полягає не лише в підготовці учня за завчасно складеним планом, але більш значущим стає його здатність зрозуміти внутрішній світ дитини, допомогти їй повністю відкрити свої можливості. Це важлива вимога до сучасного вчителя.

Орієнтація у навчанні на особистість, тобто передача знань і досвіду з урахуванням індивідуальних якостей учня, не здатна сама по собі завести внутрішній „мотор” людини, бо вона обмежена традиційною парадигмою „учитель-учень” як замкнутої однобокої педагогічної системи.

Необхідно перейти від особистісно зорієнтованого до особистісно розвивального навчання, на основі створення нової, відкритої системи освіти, де людина має змогу розкритись як особистість завдяки синергетиці освіти, яка отримує постійні імпульси від усіх сфер суспільства, що динамічно розвивається.

Синергетика освіти вимагає інтеграції різних областей знань, навчальних курсів. Вона не виникає на базі вивчення окремих предметів, а передбачає їх інтеграцію в глобальні проблеми сучасної цивілізації. Необхідно виробити нову світоглядну парадигму освіти, яка б дозволила перейти від процесу забезпечення учня певним мінімумом знань (засвоєння освітнього стандарту), до його (учня) занурення у проблеми взаємовідносин людини з природою і суспільством.

Згідно теорії синергетики, початком процесу самоорганізації слугують випадкові відхилення системи від рівноваги – флуктуації. Спочатку вони (флуктуації) блокуються системою, подавляються нею, проте, оскільки будь-яка система обов'язково взаємодіє з навколишнім середовищем і є нерівноважною (неравновесною), то поволі її флуктуації не лише не послаблюються, а, навпаки, посилюються. В результаті цього попередня динамічна структура руйнується, тобто старі взаємозв'язки між елементами системи змінюються і, як наслідок цього процесу, виникає новий спонтанний порядок чи структура. Деякі вчені стверджують, що процес становлення нового обов'язково мусить пройти стадію „хаосу”. Мабуть, це не зовсім вірно. Якщо розуміти „хаос” як „непорядкований безформенний невизначений стан речей”, то він є можливим, проте зовсім не обов'язковим станом розвитку самоорганізуючої системи. У протилежному разі, люди, які причетні до безглузвих реформ, будуть виправдовувати будь-який хаос в державі саме цією теорією, знімаючи з себе всяку відповідальність. А в Україні найбільш часто реформується саме освіта.

Сучасні концепції навчання, що побудовані на теорії синергетики, торкаються таких проблем, які хвилювали ще мислителів далекого минулого. Як здійснюється навчання? Чи обмежується навчання лише засвоєнням знань? Ці проблеми органічно переплітаються з питаннями про зміст знань, що передаються дітям, та з питаннями способів (методик) такої передачі. Дані мислителі пов'язували навчання з особливою формою спілкування між учителем і учнем, з тією атмосферою, в якій відбувається осягнення мудрості й засвоєння уроків із досвіду прожитого життя. Процедура передачі знань, за Сократом; протікає у формі безпосереднього споглядального досвіду. Така форма навчання передбачала не лише передачу від учителя до учня відповідних знань і досвіду, але й відтворення учнем особистісних якостей учителя. Згідно з Аристотелем, існують два види знань: знання практика і знання теоретика. Практики, на його думку, володіють лише досвідом, тобто, лише знаннями, зорієнтованими на конкретний предмет, або технологію. Теоретик володіє знаннями загальними. Аристотель відносить їх до розряду мистецтв. „Ті, що мають досвід, знають „що”, проте не знають „чому”; ті, що володіють мистецтвом, знають „чому”, тобто знають причину і, найперше ту причину (причини), яка лежить в основі одиничного. Взагалі, головна відмінність знавця – здатність навчати, а тому, ми вважаємо, що мистецтво більшою мірою знання, ніж досвід, бо той, хто володіє мистецтвом, здатен навчити, а той, що має досвід, не здатен зробити цього.

Хтось із великих, здається Еднер Ешенбах, зазначав, що поганий той вихователь, який не пам'ятає свого дитинства. Такий вихователь ніколи не зрозуміє природу дитячого світосприймання, а, як відомо, вона значно відрізняється від сприймання дорослою людиною. Якщо не враховувати цього феномену, успіху марно чекати. Ще Жан-Жак Руссо підкреслював, що у дітей своя власна манера бачити, думати і відчувати, і не має нічого більш безглузлого (нерозсудливого), ніж замінити її нашою манерою.

Надзвичайно важливу роль для успішної діяльності учнів на уроці грає емоційний фактор. Його наявність значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, бо робить його більш легким і приємним. Відсутність же в учнів необхідного емоційного стану зазвичай викликає у них комунікативні труднощі. Ці проблеми зникають, якщо вчитель підняв настрій учнів. Дуже часто діти жаліються батькам, що на уроці у деяких учителів їм надзвичайно важко: „Коли до мене підходить учитель, я відчуваю страх, починаю нервувати, серце завмирає, я забуваю все і не можу промовити жодного слова”. Такий стан учня – це результат емоційної негнучкості вчителя. Та коли в учителя гарний настрій, діти почуваються добре, впевнено, радіють від спілкування з ним, ловлять кожне сказане слово.

Отже, особливою проблемою є емоційна невірноваженість значної кількості вчителів, що негативно позначається як на здоров'ї дітей, а відтак, на їх бажанні вчитися, так і на здоров'ї педагогів. В медицині існує поняття „ятрогенія”. Воно означає негативну дію недоброго слова на стан здоров'я людини. Сарказм педагога, його постійний гнів на дітей, крикливий тон – це пряма причина дитячих неврозів та їх неуспішність. І навпаки – коли у вчителя гарний настрій – і діти, і сам він почуваються добре, впевнено, радіють від спілкування. Тому емоційна гнучкість вчителя в тісній інтеграції з педагогічною компетентністю є обов'язковою вимогою його оптимального професійного розвитку. Недопустимим для вчителя є як стан невпевненості, так і зайвої самовпевненості, стан підвищеної збудженості, роздратованості, упередженого ставлення до учня. Він мусить бути тонким психологом, уміти точно визначити як слабкі, так і сильні сторони дітей. Учня сьогодні необхідно розглядати не лише як носія певного культурного зразка, але й як носія індивідуального, особистісного досвіду з власними почуттями, намаганнями, планами, емоційно-ціннісними особливостями. А директорам навчальних закладів я б порадив: відвідуючи уроки учителів вашої школи, всебічно аналізуйте їх, не обмежуйтеся лише оцінкою того, наскільки запропонований для вивчення матеріал відповідає програмі, навчальному плану (що, безумовно, важливо), зверніть особливу увагу, наскільки вчитель забезпечив самостійність навчальної діяльності учнів, чи перетворилися знання, засвоені ними, в стійкі переконання. Це досягається, коли учень отримує задоволення від власної праці, коли його праця перетворюється в органічну потребу для нього. Крім того, праця такого характеру несе найвищу мотивацію. Учень пересвідчується, що він талановитий, здатний зробити багато для власного вдосконалення.

Часто вчителю не вистачає необхідних умінь для реалізації цих умов. Одна із причин – незнання дитячої психології, невміння розгледіти, що частина учнів здобуває знання з однією метою: щоб отримати позитивну оцінку і задовольнити, тим самим, амбіції батьків і вчителів. Однак, і учень, і вчитель мають зовсім інші завдання, поставлені педагогічною наукою. Це, насамперед:

- розвивати допитливість, самостійність, цілеспрямованість, вимогливість, працелюбність, бережливість, винахідливість, готовність до ризику, відповідальність, критичний розум, організованість, ініціативність та сумлінність;
- розвивати творчу самосвідомість, що виявляється в самопізнанні, самовдосконаленні, усвідомленні почуття власної гідності, емоційній саморегуляції в дослідно-експериментальній діяльності;
- формувати психофізичні якості творчої особистості, її темперамент, властивості нервової системи (чутливість, емоційність, пластичність, працездатність) та відповідний до них доцільний стиль діяльності;
- розширювати досвід творчої діяльності, систематично здобувати і використовувати нові знання, виховувати в собі бажання досліджувати, експериментувати, брати активну участь у вдосконаленні себе й навколишнього середовища.

Є речі, які не можуть бути нав'язані дитині ніким – ні школою, ні суспільством, ні державою. Наприклад, виключно особистою справою є національне самовизначення, політичне самовизначення, релігійне самовизначення. Зробити правильний вибір, вірну орієнтацію якраз і допоможуть дитині саме сформованість тих якостей, що запропоновані вище.

Надзвичайно важливим для плідної роботи є створення доброзичливого клімату в колективі.

### **Як провести аналіз колективу, де ви працюєте**

1. Я ціную вище свого колегу – немає конфлікту.
2. Я ціную колег однаково – конфлікт зароджується.
3. Я ціную колегу нижче за себе – серйозна конфліктна ситуація.

### **Як уникнути конфлікту в колективі**

1. „Ім'я власне”. Звертатись до кожного на ім'я. „Доброго дня, Володю!”
2. „Дзеркало відображення”. Подивіться на себе в дзеркало, коли вам погано. Запам'ятайте цю „маску”. Зустрічайтесь з колегою, „знімійте” її, посміхніться, вітаючи колегу.

3. „Золоті слова”. Похваліть колегу, не скушіться на компліменти. Це завжди дасть позитивний результат.

4. „Мистецтво терпляче слухати”. Ми не вміємо слухати інших, нам завжди здається, що хтось говорить не те і ми його перериваємо.

5. „Особисте життя”. Завжди цікавтесь, як живуть ваші колеги (учні): як дача, як ваші діти, як ви сьогодні доїхали?

**Рекомендації щодо самооцінки самого себе**

$$\text{людина} = \frac{\text{те, якою вона є в дійсності}}{\text{те, що вона сама про себе думає}}$$

Якщо самооцінка занадто висока і прямує до нескінченності, дробі дадуть у результаті нуль.

**Л.М.Толстой**

1. Оцінюйте себе за справами. Успіх у роботі – це показник ваших здобутків. Невдачі характеризують вашу слабкість і ваші недоліки.

2. Порівнюйте себе з іншими, проте не з тими, хто гірший за вас, а з тими, хто кращий. Порівнюйте себе теперішнього із собою вчорашнім, і ви побачите або власне зростання, або, навпаки, ваш „відкат назад”.

3. Порівнюйте свою думку про себе із думкою про вас ваших колег.

4. Прислухайтесь до критики на власну адресу: якщо критикує один – задумайтесь, якщо два – проаналізуйте свою поведінку, якщо три – вам необхідно змінитись.

Мабуть доречно згадати, які вимоги до педагогічних працівників ставили наші предки:

У Другому статуті Луцької школи (1624) записано: „Вчитель має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець. не лихослов, не чародій, не басносказатель, не посібник ересі, але прихильник благочестя, в усьому являючи собою взірць добрих діл. Взявши увірену йому дитину, повинен дбайливо навчати її корисних наук, за неслухняність карати. Але не по-тиранськи, а по-наставницьки, не надмірно, а по силах, не з буйством, а лагідно і тихо”.

Приблизно в цей же час, коли писався цей статут, Ян Амос Коменський створив свою „Велику дидактику”, яка, за його словами, дасть змогу піднімати учнів до вершин науки без труднощів, нудьги, окриків і побойів, а начебто жартуючи і граючись. Ось цими словами, цією цінною порадою великого педагога я і хотів би завершити свою статтю.

**УДК 17.022.1 (043)**

**І.Б.СЛОНЕВСЬКА,**

*кандидат філософських наук, доцент  
(м.Хмельницький)*

**ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА: ПОРТРЕТ В ІНТЕР'ЄРІ БАРОКО**

*Автор статті пропонує звернутися до філософсько-літературної спадщини великого мислителя, поета, просвітителя та педагога Г.С.Сковороди, 285-ту річницю з дня народження якого відзначає культурна громадськість. Провідні ідеї творчості Г.Сковороди розглянуто в контексті української барокової культури.*

**Ключові слова:** *філософсько-літературна спадщина Г.С.Сковороди, європейське та українське бароко, концепція макро- та мікрокосму, барокова поезія.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* На межі сторіч, а тим паче тисячоліть, людство переживає період великих потрясінь, і, мабуть, тому особливо актуалізується вічна філософська проблематика: що таке людина? Для чого приходить вона у світ? Яким є людське призначення та які можливості людського самоздійснення?

Що я можу знати?

Як я маю діяти?

На що я можу сподіватися? – ці три питання Імануїл Кант вважав найважливішими для людини. У пошуках відповіді сьогодні відбуваються бурхливі процеси переосмислення феномена людини і виникає необхідність дедалі частіше звертатися до великої спадщини мислителів минулого. В час активного і наполегливого звернення до своїх витоків постать Г.С.Сковороди –

українського народного мислителя, поета, просвітителя, педагога, музиканта, перекладача, 285-ту річницю з дня народження якого аж надто буденно ми щойно відзначили, набуває значення, яке важко переоцінити.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Вплив творчості, прикладу особистого життя й філософських ідей чудового українського мислителя здавна відчувається в літературі. Першим вивів Сковороду В.Т.Нарежний в романі „Российский Жилблаз” (1814), потім побачила світ повість І.І.Срезневського „Майор, майор!” (1836), де дійвою особою є філософ; а великий український поет Т.Г.Шевченко в повісті „Близнюки” вивів Сковороду в образі вчителя музики. І сьогодні актуальна проблема зв'язку філософської, літературної творчості Григорія Сковороди з російською культурою і літературою, впливу його спадщини на творчість В.Капніста, В.Нарежного. Сковородинівські мотиви відчуваються в роздумах М.В.Гоголя, в філософських поглядах Ф.М.Достоевського, В.К.Винниченка, В.І.Вернадського, Д.Чижевського, в творчості Володимира Соловйова (до речі, родича українського філософа по материнській лінії), а також Михайла Булгакова. Погляди Сковороди вивчав і поділяв Л.М.Толстой. Недослідженим повною мірою є і питання впливу українського Сократа на таких видатних вчених, як П.Юркевич, П.Куліш, М.Бердяєв, Ф.Буслаєв, І.Срезневський, О.Шахматов та ін. І сьогодні творча спадщина Сковороди хвилює наших сучасників; хвилюватиме й наступні покоління пошуками відповіді на запитання, що лягло в основу назви пісні 21-ї: із „Саду божественних пісень“, „Щастіє, где ты живеш?”

Творчість Г.Сковороди досліджували Д.Багалій, О.Білецький, М.Возняк, Ю.Барабаш, І.Головаха, Г.Хоткевич, П.Тичина, В.Нічик, І.Драч, І.Стогній, С.Кримський, М.Попович та інші дослідники. Серед зарубіжних українських учених особливо цінними є праці Дмитра Чижевського, Івана Мірчука, Юрія Лавриненка, Петра Одарченка, Василя Барки, Аркадія Жуковського, Духовна спадщина Г.Сковороди, спрямована на утвердження нерозривності слів і дій, викриття бездуховності, захист прав і свободи людини, є надзвичайно актуальною і в наш час.

*Формулювання цілей статті...* Масштабність постаті Г.Сковороди дозволяє найширший діапазон наукових розвідок та рефлексій – ми ж надалі зупинимось на визначенні головних ідей філософсько-літературної спадщини великого мислителя, розглядаючи їх у контексті феномену українського бароко.

*Виклад основного матеріалу...* Мандрівний філософ і народний просвітитель, надзвичайно освічена людина, Г.Сковорода сформувався у межах філософії Києво-Могилянської академії, що була теоретичним виразом культури українського бароко – яскравої і надзвичайно самобутньої сторінки в контексті європейської культури і, зокрема, європейського бароко.

„Барокова культура – своєрідний синтез строгих готичних ідей Середньовіччя та ренесансних підходів до Людини як центру Всесвіту. На думку О.Ніколенко, визначальною рисою бароко є універсальність художнього мислення, динамізм, виявлений у постійному русі форм, зміні, мандрах, трагічному напруженні. Одним із важливих виявів динамізму в літературі бароко є тема швидкоплинності життя, марності існування, нетривкості всього сущого на землі, що зумовлює мотиви відчаю і песимізму, але нерідко викликає і новий гедонізм – прагнення наповнити кожную мить повнотою відчуттів, насолодами, красою. „Тема швидкоплинності життя поєднується з філософськими роздумами про сенс існування. Митці надають великого значення моменту духовного прозріння, коли людина, відчувши себе піщинкою у Всесвіті, відкриває саму себе, збагнувши одкровення, послане від самого Бога” [2, 18]. Для барокового світогляду характерний погляд на людину і світ, як на величезний театр – бурхливий і суперечливий, патетичний і драматичний, сповнений динаміки і дисонансів”, – стверджує Л.Масол [1, 69].

Світ у культурі бароко постає в усій своїй складності, багатогранності виявів, безмежності і мінливості. Особистість у літературі бароко складна і багатогранна, духовне життя емоційне, пристрасне, позначене суперечливістю і боротьбою. Під впливом наукових відкриттів, які розширили горизонти пізнання і довели безконечність буття, представники бароко намагалися осягнути природні стихії, навколишнє середовище, оточення людини – все, що складає великий і досить складний для розуміння Всесвіт. При цьому вони усвідомлювали обмеженість раціоналістичних засобів пізнання і тому значну роль відводили інтуїції, безпосередньому відчуттю, певному прозрінню серця.

В Україні бароко набуло значного розвитку в XVII-XVIII ст. Окрім загальноєвропейських рис, бароко в Україні мало свою специфіку. Цей напрям ґрунтувався тут на власних національних джерелах: киево-руських і фольклорних, що проявлялися на різних рівнях напряму – „високому”, „середньому” та „низовому”. Як зазначають дослідники, українське бароко мало самобутній національний характер, у ньому відбулося часткове повернення до геоцентризму, релігійне забарвлення отримали більшість світоглядних пошуків. Природа сприймалася як відображення

Бога, ідея мінливості, рухливості, мандрування душі і тіла зайняли провідне місце в естетиці українського бароко [3, 208].

Окрім того, фахівці підкреслюють демократичність українського бароко, що ґрунтувалась на ідеях православних братств, патріотичного руху всіх верств українства загалом [1, 69].

„В українському бароко злилися в одне ціле відродженські ідеї, меланхолійність і смуток, динаміка форм на протигагу спокою, велич пишноти й багатого убрання”, – характеризує українську барокову культуру Д.Кучерюк [4, 493].

У культуру українського бароко приходять загадкові, дивакуваті характери. Відчуваючи протиріччя між тілесним та духовним, багатством і бідністю, життєвим благом і моральними нормами, вони прагнуть до аскетичного самообмеження, духовного життя, хоча не заперечують розкошів і насолод світу. Як підкреслює А.Макаров у книзі „Світло українського бароко”, ідеал бароко – „аскет-філософ, тобто людина, якій близька і зрозуміла антична любов до всього живого, але чию душу переповають водночас жага небесного, вічного, невмирущого” [5,128].

Саме таким ідеалом своєї доби став мандрівний народний філософ Г.С. Сковорода.

Головним у вченні Г.Сковороди є концепція про три світи та дві натури. Існуючий світ, на думку філософа, складається з великого, або макрокосму, – це простір Всесвіту; малого, або мікрокосму, – це світ людини; символічного – Біблії. При цьому Сковорода переконаний, що біблійні тексти слід розуміти як сукупність символів, образів, знаків, які треба вміти розшифрувати, шукати в них потаємний, прихований зміст.

В усіх трьох світах все складається, на думку мислителя, з видимої і невидимої сторін („натур”), тобто, з матеріальної – і ідеальної, тілесної – і духовної, минущої – і вічної.

Однак основна увага звернена у мислителя на мікрокосм. Людина, мікрокосм для нього – це центр, в якому сходяться і набувають свого значення усі символи макрокосму і Біблії. Вчення про малий світ або людину є стрижнем усієї філософії Сковороди. „Нашим вітчизняним праантропологом” [6, 22] називає В.Табачковський Г.Сковороду. Концепція великого й символічного світу складається в творчості Сковороди на основі розуміння ним сутності людини. До того ж, на відміну від переважної в тогочасній західній думці тенденції до осягнення сутності людини через пізнання природи, Григорій Сковорода прагне віднайти людську сутність всередині самої людини. Великий світ розглядає він тією мірою, якою дозволяє зрозуміти проблему людини, її щастя, пошуки якого складають зміст філософії мислителя. Процес самопізнання, спрямований на осягнення невидимої натури в людині, є, по суті, прагненням осягнути в собі Бога. Самопізнання є, отже, богопізнанням.

„Наркіс. Розмова про те: пізнай себе” – Григорій Сковорода саме так назвав твір, де образ Нарциса використано як символ самоосягнення людини. „Чи дивився ти на колос? – допитується один з героїв цього твору-діалогу. – Глянь тепер на людину і пізнай її. Бачив ти в колосі зерно, а тепер зирни на сім'я Авраамове, а водночас і на своє. Чи бачив ти в колосі соломку з половиною? Подивися і на траву тлінної твоєї плоті з порожнім досі цвітом попільних твоїх міркувань. Чи побачив у колосі те, чого раніше не бачив? Тепер пізнавай у людині те, що тобі видно не було. Бачачи колос, не бачив його, й не знав людини, знаючи її” [7, Т.1; 177].

Знання багатьох мов допомогло Григорію Савичу глибоко засвоїти твори античних письменників різних напрямів — Сократа, Платона, Епікура, Сенеки, Аристотеля. Його улюбленими письменниками були Плутарх, Філон Александрійський, Цицерон, Гораций, Лукіан, Климент Александрійський, Ориген, Діонісій Ареопажит, Максим Сповідник і насамперед Біблія. Здобуття людиною знань, вивчення давньої культури і священних текстів Г.Сковорода розглядав як засоби для її самозосередження, її втечі від юрби, яка у свою чергу уможлиблює для людини перехід до наступного, кульмінаційного етапу в її освіті, її духовному становленні – переображення „зовнішньої” тілесної людини у людину „внутрішню”, духовно багату. Характерними рисами філософії Г.Сковороди є її діалогізм і символічно-образний стиль мислення. Саму філософію мислитель розумів як мудрість, як життя в істині, що побудоване на засадах його вчення. Мудрість, переконаний Г.Сковорода, не лише покликана „уразуметь тое, в чем состоит щастіе”, вона є невіддільною від життя, яке має відповідати пізнаній істині. „Любомудріє” – це спосіб життя, що ґрунтується на пізнанні істини й бутті в істині. Результатом філософування повинно бути, на думку Сковороди, не знання, а життя, побудоване згідно з вимогами людського щастя. „Коли дух у людині веселий, думки спокійні, серце мирне, то все світле, щасливе, блаженне. Оце є філософія”, – каже Сковорода.

Перу Г.Сковороди належить близько 20 філософських трактатів і діалогів (найголовніші з них: „Начальная дверь ко христіанскому добронравію”, „Наркіс. Розглаголь о том: узнай себе”, „Симфонія, наречена Книга Асхавь о познанні самого себе”. „Разговор, называемый Алфавит, или „Букварь мира”, „Благодарный Еродій”, „Убогий Жайворонок” та ін.), збірка поезій „Сад



божественних п'єсней", ряд інших цікавих поетичних творів; збірка байок „Басни Харковскія”, кілька прозових і поетичних перекладів з античної літератури, листи.

Г.Сковорода намагався розкривати красу живої української мови. Він писав свої вірші, байки і намагався зрозуміти, добра чи зла за своєю природою людська істота, вперше в історії української філософської думки розмірковував над таким поняттям, як загальнолюдське щастя, поставивши у центр всього людину з її духом і земними потребами.

В історії української літератури Г.Сковорода відомий передусім як письменник-байкар і поет, перший український лірик. У своїй літературній творчості він у доступній і популярній формі викладав філософські погляди, відома збірка „Байки харківські” складає 30 прозових байок. Кожна з них композиційно складається з двох частин – основного сюжету і моралі. Тексти байок містять народні фразеологізми, прислів'я, приказки, літературні афоризми, що відображають місцевий український колорит. Загалом вони відзначаються викривальним характером, гуманістичними і демократичними ідеями, насиченістю, дидактичним матеріалом.

Байки Григорія Сковороди є визначним явищем в історії розвитку цього жанру. Вони завершили давній період прозового українського байкарства і водночас відкрили новий період у його розвитку, який представляють твори П.Гулака-Артемівського, Є.Гребінки, Л.Боровиковського, Л.Глібова. Цей ряд імен можна продовжити представниками класичної літератури, назвавши таких байкарів, як П.Свенціцький, М.Старицький, Ю.Федькович, Т.Зіньківський, Олена Пчілка, Я.Жарко, Б.Грінченко, В.Самійленко, І.Франко. До речі, Франко вважав, що байки Сковороди в десять разів глибші і краще розказані, ніж, приміром, у Сааді. Г.Сковорода розвинув сатиричні мотиви давньої української літератури. Окрім того, він є автором ще 20 пісень, фабул, епіграм, перекладів і переспівів, частина яких написана латинською мовою. Поетична творчість мислителя відзначається формально-поетичною і тематичною різноманітністю, глибиною думки, яскравою бароковою образністю, символічно-алегоричним поетичним реквізитом.

Г. Сковорода створив своєрідний підручник поезії. Відома збірка „Сад божественних пісень” – це не тільки картина поглядів самого мислителя, створена у традиціях українського бароко, це ще й керівництво до мистецтва поезії, яке дає поняття про всі можливі в тогочасній нашій поезії віршовані розміри та строфи, це ще й ряд нововведень. З цього погляду збірка є унікальною. „Сад божественних пісень” – це збірка духовної лірики. В основу кожної пісні Г.Сковорода закладав „зерно” із Святого Письма, однак по-своєму опрацьовував тему, спираючись на літературну і народно-поетичну традиції.

Г.Сковорода був одним із перших українських поетів, котрі започаткували пейзажну лірику. Його пісні „Весна люба, ах прийшла!..”, „Гей, поля, поля зелені” тощо і нині не втратили свого естетичного значення. Творам його притаманні афористичність, образність, багатство тропів, які відзначаються близькістю до народнопоетичних. Завдячуючи простим мелодичним зворотам, багато творів філософа-просвітителя поступово стали народними („Ой ти, птичко жовтобока”, „Стоїть явір над водою”, „Про правду і кривду”). Сатиричну ідею „Всякому городу нрав і права” використали у своїй творчості І.Котляревський та М.Лисенко („Наталка Полтавка”). Про фольклоризм Г.Сковороди дослідники говорять як про одну з найхарактерніших рис його творчого доробку. Народні приказки, прислів'я, образні порівняння Сковорода, за його власним свідченням, брав з усного побутування, інколи посилаючись навіть на район, на населений пункт, в якому йому пощастило збагатитись цікавим виразом: „В селе Ровенках прекрасную слыхал я пословицу сію: „Не евши – легче, поевши – лучше”.

Поезія Г.Сковороди наповнена роздумами про сенс людського життя, істинне щастя, ненависть до тиранії. Понад усе філософ цінював свободу. У вірші „De libertate” він уславив і свободу і „отця вольності” Богдана Хмельницького, який очолив визвольну війну українського народу 1648-1654рр.:

„Що є свобода? Добро в ній якеє?

Кажуть, неначе воно золоте є?

Ні ж бо, не злотне: зрівнявши все злото,

Проти свободи воно лиш болото.

О, якби в дурні мені не пошитись,

Щоб без свободи не міг я лишитись.

Слава навіки буде з тобою,

Вольності отче, Богдане – герою!” [7, Т.1, 294].

Мотиви вольності, свободи зустрічаємо й в „Пісні – 9-тій”, „Пісні 12-тій” і у „Пісні – 20-тій”.

Писав Г.Сковорода і в такому популярному для барокової поезії жанрі, як панегірики, вірші-присвяти, в яких він прославляв гідних представників духовного життя (пісні 24, 26, 27). В них домінує ідея служіння загальній справі культурного розвитку, високо оцінюються позитивні якості адресатів. Мотиви „вольності”, свободи проймають і ряд інших пісень Г.Сковороди: пісню 9-ту, 12-

ту і 20-ту. У пісні 20-й „Кто сердцем чист й душею” Сковорода сміливо висловлює свої антимоноархічні погляди. Трагедія в тому, що люди не знають нічого про монахів, про їхні злочинні дії і наміри, їхні жорстокість і обмеженість, – і тому надіються на них, як на опору, „брег” свого життя. Народ переконаний, що можновладці говорять правду про все, що роблять, але насправді все це – обман. (На жаль, і для сучасного вітчизняного політикуму ідея залишається актуальною).

*Висновки...* Завершуючи розмову про Сковороду-поета та мислителя, важливо усвідомити, що в поезії, так само як і в прозових творах, він утверджує гуманістичні ідеали. Порівняно з попередниками, поетична спадщина Григорія Сковороди виділяється силою думки, глибиною філософських роздумів, широтою проблематики творів. Саме українському Сократу судилось продовжити своєрідну традицію створення поетичних збірок-садів, яку в давньоросійській літературі започаткував збіркою поезій „Вертоград многоцветний” Симеон Полоцький. Живучою ця традиція виявилась і пізніше, в ХХ столітті, що засвідчують збірка „Зелений вертоград” Костянтина Бальмонта, поетичний цикл „О благодати вертограде” Степана Сапеляка, у прозі — „Сад Гетсиманський” Івана Багряного. Вчені підкреслюють, що своєю збіркою „Сад божественних песней” Г. Сковорода завершує барокову традицію східнослов'янських вертоградів.

Улюбленим афоризмом, своєрідним девізом мудреця стали слова, що потрібне – нетрудне, а трудне – непотрібне. Думка ця в творах Сковороди повторюється не раз – Сковорода, як відомо, щедро використовував у своїх творах не лише український, російський, польський фольклор, фольклор східних народів, а й досягнення античної культури, філософії, літератури.

Енциклопедично освічена людина, гуманіст Г.Сковорода відстоює „природну людину” і „сродну” її працю. Людина – не „тремтячий раб”, а „шумливий бурхливий дух”, „коваль свого щастя”, яке досягається через „наслідування натури”.

Справедливо стверджував Павло Тичина: „Великий наш філософ щедро залишив нам спадщину по собі: обсягом широку, змістовністю глибоку, і щодо світогляду свого – чисту та моральну...”. З ним прийшло осмислення минулих діянь, і українська думка повернулася до традиційної християнської ідеї мирного самовизначення людини в світі” [8, 439].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Художня культура України / За ред. Л.М.Масол. – К.: Вища школа, 2006. – 240 с.
2. Ніколенко О. Бароко. Класицизм. Просвітництво. – Харків: Ранок, 2003. – 220 с.
3. Європейська та українська культура в нарисах. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 320 с.
4. Кучерюк Д.Ю. Культура слов'ян. Україна в контексті культурно-історичних доль слов'янства / Історія світової культури. Культурні регіони. – К.: Либідь, 2000. – 518 с.
5. Макаров А. Світло українського бароко. – К.: Мистецтво, 1994. – 273 с.
6. Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник / В.Г.Табачковський, М.О.Булатов, Н.В.Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2004. – 432с.
7. Сковорода Г. Твори: У 2 т. Т.1. – К., 1994.
8. Культурологія. Українська та зарубіжна культура. – К.: Знання, 2006. – 567 с.

#### *Аннотація* *И.Б.Слоневская*

##### *Григорій Сковорода: портрет в інтер'єре барокко*

*Автор статті пропонує звернутися к філософсько-літературному наследию выдающегося мыслителя, поэта, просветителя и педагога Г.С.Сковороды, 285-ую годовщину со дня рождения которого отмечает культурная общественность. Ведущие идеи творчества Г.Сковороды рассмотрены в контексте украинской барокковой культуры.*

*Ключевые слова:* философско-литературное наследие Г.С.Сковороды, европейское и украинское барокко, концепция макро- и микрокосма, барокковая поэзия.

#### *Summary* *I.B.Slonevs'ka*

##### *Hryhoriy Skovoroda: The Portrait in the Baroque Interior*

*The author of the article offers us to pay attention to the philosophic-literary heritage of the prominent thinker, poet, enlightener and pedagogue H.S.Skovoroda whose 285 anniversary cultural community celebrates. The leading ideas of H.Skovoroda's creative work in the context of the Ukrainian baroque culture are examined.*

*Key words:* philosophical-literary heritage of H.S.Skovoroda, European and Ukrainian baroque, concept of macro and microcosm, baroque poetry.

Дата надходження статті

„20” листопада 2007 р.

М.В.СОЛОВЕЙ,  
кандидат педагогічних наук,  
(м. Хмельницький);  
О.М.ГУЦАЛЮК,  
соціального педагога  
(м. Хмельницький)

## ДИТЯЧА БЕЗДОГЛЯДНІСТЬ: ОКРЕМІ ВИСНОВКИ З ІСТОРІЇ І СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УМОВАХ ПРИТУЛКУ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ

У статті розглядаються питання дитячої бездоглядності як результату соціально-економічних і політичних деструкцій у суспільстві. Досліджується соціально-психологічний портрет дітей в умовах притулку для неповнолітніх. На основі практичного досвіду пропонуються форми їх соціально-педагогічного супроводу.

**Ключові слова:** *проблемна сім'я, дитяча бездоглядність, діти вулиці, дитячий притулок, соціально-педагогічний супровід.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Історико-педагогічний аналіз дитячої бездоглядності вказує на те, що це явище виникає в період соціально-економічних перемін, які несуть у суспільство певні деструктивні зміни (стихийне лихо, епідемії), в наслідок яких гинуть батьки, а діти вимушено залишаються на вулиці.

У розвитку цього негативного соціального явища в Україні академік М.Д.Ярмаченко [1] виділяє три періоди. Це початок століття, коли внаслідок першої світової війни та революції дитяча безпритульність набрала загрозливих форм. Це 40-50 роки, коли на вулиці знову залишилися мільйони дітей, чий батьки загинули в роки Великої Вітчизняної війни, або померли від ран після війни. І третій період триває з початку – 90 років, коли у зв'язку із трансформаційними змінами, що сталися в Україні, дитяча бездоглядність а з нею і безпритульність знову набули масового характеру.

Це у значній мірі було зумовлено економічними та соціальними суперечностями, які в кінці 90-х років ХХ і на початку ХХІ століття торкнулись усіх верств населення і в першу чергу позначились на одній з найменш захищеної категорії – дітях. На фоні девальвації моральних та загальнолюдських цінностей, різкого зниження життєвого рівня населення постійно збільшувалась кількість бездоглядних дітей. Новою ознакою цього явища стало те, що значну частину складають „діти-сироти” при живих батьках. У щорічній Державній доповіді про становище дітей в Україні [2] серед причин актуалізації цього соціально негативного явища у сучасному суспільстві називаються й такі, як зниження відповідальності батьків за виховання дітей; *загострення конфліктів між батьками і дітьми; послаблення роботи щодо організації дозвілля дітей за місцем проживання, пропаганда засобами масової інформації веселого „легкого” життя; інтенсифікація міграційних процесів, тощо.*

Для соціального захисту таких дітей в Україні створюються притулки, як соціально-педагогічні інституції, в яких здійснюється тимчасове їх утримання, вживається комплекс заходів, спрямованих на соціально-педагогічну реабілітацію. За даними державного комітету у справах сім'ї та молоді лише у 2002 році таку допомогу отримали понад 30 тисяч неповнолітніх [3]. Більшість з них (понад 50% відсотків) була доставлена до притулків за бродяжництвом. Понад тридцять відсотків почали жити на вулиці через конфлікти в сім'ї, – дванадцять звернулись за допомогою самі, решта були доставлені кримінальною міліцією як такі, котрих вилучили із сімей, які вели нездоровий, аморальний спосіб життя.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.* Сучасні соціально-педагогічні дослідження дитячої бездоглядності в Україні започатковані В.М.Оржехівською і В.Є.Виноградовою-Бондаренко [4]. Ю.М.Якубова та інші [5] здійснили теоретико-методологічний аналіз і типологію проблемних сімей та обґрунтували соціально-психологічні аспекти роботи дітьми вихованими у таких сім'ях. Здійснивши ситуативний аналіз „дітей вулиці” Л.С.Волинець і О.О.Січкара [6] обґрунтовують їх соціально-психологічний портрет.

Психолого-педагогічні аспекти реабілітації дітей, вилучених із праці на вулиці, розглядають О.І.Петрушак та І.І.Цушко [7]. Ними вивчено психологічні наслідки праці дітей на вулиці. На основі глибокого аналізу психології підлітка пропонуються сучасні форми психолого-педагогічної реабілітації дітей, вилучених із незаконних, ганебних форм праці. Цими ж авторами [8] розроблено психолого-педагогічні засади реабілітації дітей вилучених із секс-бізнесу. На основі дослідження

порушень психіки особистості дівчат, які займались наданням сексуальних послуг, викладено підходи щодо допомоги дітям, які зазнали сексуального насильства.

Значний внесок у розробку проблеми зроблено А.Й.Капською [9], яка здійснила системний соціальний аналіз безпритульних дітей і подала обґрунтування щодо їх класифікації. На її думку, це *діти, які реально не мають сім'ї й постійно живуть на вулиці; діти, які постійно мешкають на вулиці й мають асоціальні сім'ї; які не мають сім'ї, але періодично мешкають то вдома то на вулиці; діти, які періодично живуть на вулиці і мають асоціальну сім'ю; діти, які періодично живуть то в дома, то на вулиці і мають умовно нормальну сім'ю; діти, які мешкають вдома, але батьків(опікунів) не мають; діти, які мешкають вдома, але їхня сім'я асоціальна.*

Разом з тим, наш досвід роботи в притулку для неповнолітніх вказує на необхідність продовження системних досліджень щодо організації соціально-педагогічної роботи в установах такого типу. Діти, які прибувають у притулок, не завжди відповідають описаним категоріям. Вони різні, мають специфічні особистісні характеристики, що спонукає до удосконалення форм і засобів соціально-педагогічної роботи в умовах короткотермінового перебування у стаціонарному закладі із соціально-реабілітаційним спрямуванням діяльності.

*Формулювання цілей статті...* Автори поставили за мету здійснити ситуативний аналіз стану і причин дитячої бездоглядності, описати соціально-психологічний портрет дітей, доставлених до притулку, напрями та форми соціально-педагогічної роботи з ними в умовах такого закладу.

*Виклад основного матеріалу...* Узагальнюючи новітні соціально-педагогічні дослідження, ми поділяємо думку про те, що основними причинами бездоглядності, а відтак і потрапляння дітей на вулицю, а відтак до притулків є: *матеріальна неспроможність сім'ї утримувати дітей, жорстокі форми виховання дітей у таких сім'ях, часті побиття, психологічні знущання; наростання психологічної кризи між дітьми та батьками у звичайних сім'ях аж до втечі дітей з дому; криза сімейних цінностей, відокремлення подружнього життя від батьківства, неспроможність сім'ї виконувати виховні функції, внаслідок чого зростає кількість дітей, позбавлених батьківського піклування, які потребують влаштування.*

За результатами соціально-педагогічного аналізу контингенту дітей, доставлених у Хмельницький обласний притулок для неповнолітніх з липня 2005 року по цей час, встановлено, що в основному до притулку прибували близько 300 дітей в рік; це були діти віком 13-15 років. Ми виявили, що у притулку перебувають переважно хлопці, у яких місцем реєстрації (проживання) є сільська місцевість (49 % відсотків).

Ми умовно поділили цих дітей на дві групи. Перша – це діти, які *не втратили зв'язок зі своїми родинами. Вони живуть в нормальних сім'ях, але час від часу полишають їх і мешкають на вулиці.* На нашу думку, це – романтики. Вони систематично втікають з дому з метою подорожування. Кошти для цього беруть у батьків, або родичів. Мотивують свої дії прагненням знайти цікаві пригоди, що цілком ймовірно для такого віку. Вони комунікабельні, легко йдуть на спілкування, проявляють інтерес до навколишніх подій і справ.

Друга група, – їх у нашій практиці було більше, – це діти, які постійно живуть на вулиці, не мають сім'ї, або ж у них сім'ї асоціальні, займаються різними видами праці, як правило – соціально ганебними (жебракують, крадуть, збирають пляшки, макулатуру) і повністю втратили стосунки з родиною. Найчастіше вони розповідають, що шукають місця, де можна непогано заробити. При цьому усвідомлюють ганебність (за виключенням окремих клієнтів) вуличного життя і вуличної праці. Проте відмовитись від жебракування, крадіжок та іншого, на їхню думку, не можна, тому, що це *„...справа, яка дозволяє швидко заробити гроші” і, найголовніше, повністю використати їх для задоволення своїх потреб (купити клей, цигарки, солодоці тощо).* Для них характерні специфічні типи поведінки, які зумовлені способом життя та соціальним оточенням. Насамперед це емоційна нестійкість, схильність до обману, агресивність. Дуже часто і, як правило, характеризується яскраво вираженими тенденціями до демонстративної поведінки.

Підтверджується, що безпритульні діти мають знижені антропометричні показники, різного роду порушення адаптаційного, психологічного і соматичного характеру. Всі, хто потрапляє до притулку, хворі. Найбільш поширеними є дерматологічні, венеричні, простудні, шлункові хвороби, а також такі, що викликані переохолодженням організму. Деякі вихованці хворіють на туберкульоз, дифтерію, дизентерію, мають токсичну, алкогольну та наркотичну залежність.

На основі співбесід з'ясовано, що всі вихованці, з якими ми працювали, як правило, намагаються виглядати більш дорослими, довести, що вони самостійні і незалежні. У більшості випадків легко йдуть на спілкування, демонстративно поводять себе, свій статус аргументують тим, що самі себе забезпечують одягом, їжею, самі шукають місце на нічліг. Проте, на нашу думку, такий новоутворений компонент дорослості у їх свідомості нестійкий, несправжній. Під час спілкування з вихователем у них іноді спливають слова про дім, про сім'ю, про неправомірність своєї поведінки. Але таке буває рідко і лише тоді, коли є хоча б незначний комунікативний контакт

з вихователем. Ми спостерігали таких дітей вночі, коли вони залишались на одинці із своєю совістю і тихо плакали в *п о д у ш к у (д у ш а)*. Ми називаємо *це плачем душі на струнах змученої свідомості*. Коли розум усвідомлює, що так жити неможливо, так зле, а до кого пригорнутись, кому розповісти про все, хто дасть відповідь чому така доля – не зрозуміло. Але це вночі, на самоті, коли свідомість балансує між лещатами совісті і фактами жорстокої реальності, які час від часу спливають у пам'яті, з'являються в уяві. Однак серед ровесників (*побратимів за обставинами життя*) про таке не розмовляють. В таких обставинах у їх свідомості чітко, майже стереотипно домінує думка, що розмови про любов, повагу до батьків є ознакою слабкості. А хто у п'ятнадцять років хоче бути слабким?.. Заохочується сила, а її ознаки яскраво проявляються у різних формах агресії. Наші підопічні агресивно налаштовані до всіх: *до своїх ровесників, до вихователів, до персоналу*. У колективі ровесників агресія проявляється не тільки у вербальній формі (крик, нецензурні слова), а й фізичній. Ми розглядаємо це як примітивний захист від бруду, який вилився на них від суспільства, від близьких і рідних людей.

Практично всі діти, з якими ми працювали, мають низький рівень пізнавальних інтересів і відповідно освіти. При цьому лише окремі усвідомлюють, що без освіти неможливо досягти успіхів в житті. Проте, повертаючись в домівку, не всі йдуть до школи, а ті, що так роблять, часто знову повертаються на вулицю. У нашій практиці у всіх утікачів одне пояснення такого вчинку: *„На вулиці краще тому, що почуваси себе вільним (Олег); можна швидко зробити гроші і гарно відпочити (Віктор); можна одержати їжу, одяг, ліки (Сергій)“ і тому подібне*. Отож, діти називали, власне сумнівні переваги, а справжні причини або не розуміли, або свідомо замовчували. Насправді причина в іншому, і це помітно з розповідей про рідних, про сім'ю, яка для переважної більшості дітей не стала оберегом і місцем для нормального виховання. Ми схильні думати, що домінанта вулиці активується ще й тому, що сучасна загальноосвітня школа чи школа-інтернат для таких дітей не стала осередком добра і затишку. Орієнтація на масовість, розвиток переважно когнітивних процесів особистості (*а чи багато вчителів вміють інше?*) практично відкидає духовний компонент (*душа то сутінки*) не відкриває (*не розуміє*), не працює з реальними потребами і мотивами життєдіяльності такої категорії дітей. На жаль, в таких ситуаціях не завжди адекватно спрацьовує соціально-психологічна служба. Таким чином, дитина залишається на одинці зі своїми сумлінням, проблемами і, як правило, знову виходить на вулицю.

Із вулиці у скрутний момент окремі з них самі повертаються до притулку. У нашій практиці було кілька таких випадків, і кожен раз підопічні мотивували свої дії простими речами, а саме: бажанням добре поїсти, відпочити, зігрітись, і лише один хотів поговорити про своє життя. Разом з тим кожен із цих фактів вказує лише на одну обставину, а саме – *п р о б л е м н у сім'ю*.

На початку 20-х – 30-х років ХХ століття А.С.Макаренко розробив систему виховання дітей такої категорії [10]. Найважливіші засоби впливу актуальні і зараз, і ми активно використовуємо їх у нашій практиці. Насамперед це дисципліна і режим, праця, слово вихователя, однолітка, вплив колективу, продумана система заохочень і покарань. Проте, А.С.Макаренко працював у дитячих виправних колоніях, де діти перебували тривалий час, в умовах стабільного колективу. У притулку діти перебувають короткий час в умовах нестійкої, тимчасової групи підлітків, які після надання їм соціально-педагогічної допомоги направляються в сім'ю, інтернати чи до опікунів.

В сучасній соціальній педагогіці [5; 9] обґрунтовані методи вуличної роботи як умови допомоги бездоглядним і безпритульним дітям. Це цікавий напрям соціально-педагогічної дії, який ми розглядаємо як профілактичний засіб. Однак умови перебування дітей у притулку мають параметри стаціонарного закладу, де діти прибувають з досвідом вуличного життя і ця обставина зумовлює нас розробляти методики короткотермінової соціально-педагогічної допомоги, створення спеціальних умов для їх виховання та освіти.

Наш досвід роботи вказує на те, що дітям, які потрапляють до притулку, насамперед необхідно надати комплекс юридичних, медико-психологічних і соціально-педагогічних послуг, спрямованих на лікування, зняття агресивності, налагодження нормальної комунікації і таке інше.

На кожного підлітка на основі експрес-діагностики складаємо соціально-психологічну карту, в якій подаємо відомості про батьків, обставини сімейного життя, причини, через які дитина залишилась бездоглядною, визначається медичний анамнез та рекомендації щодо подальшої виховної та корекційної роботи. В ході обстеження визначаються проблемні зони, і на їх основі розробляємо соціально-психологічні карти (таблиця 1), в яких виписуємо показники розвитку особистості на момент обстеження і визначаємо завдання, спрямовані на розв'язання певних проблем. Основними сферами оцінки є стан фізичного і психічного здоров'я, особистісні характеристики, комунікативні особливості, пізнавальні здібності, побутові навички, навчальна діяльність, соціальні навички.

Карта соціально-психологічного стану Олега М. (12 років) (витяг)

<i>Сфера оцінки</i>	<i>Стан на момент обстеження</i>	<i>Заходи, спрямовані на розв'язання проблеми</i>
Фізичний стан	Відповідає віковій нормі	
Пізнавальні здібності	За достатніх показників механічної пам'яті та загальної обізнаності демонструє низькі показники вербального інтелекту, здатності до узагальнення, концентрації уваги і. т. інше	Потребує розвитку передумов інтелекту (концентрації уваги, формування навичок зорово-моторної координації)
Навчальна діяльність	Усвідомлює що, навчається погано, але вважає, що це в житті не головне Пізнавальні інтереси обмежені.	Потребує психолого-педагогічної корекції, спрямованої на формування мотивації до навчання, розширення кола інтересів
Соціальні навички	Доросле життя уявляє неясно, реальних планів не має.	Потребує допомоги у формуванні найближчих життєвих планів, підготовки до самостійного життя, формування уявлення про шляхи здобуття професії
Побутові навички та навички самообслуговування	Володіє навичками самообслуговування, необхідними для свого віку. Дбає про свою зовнішність, намагається гарно одягатись	Потребує допомоги щодо формування вмінь правильно користуватись побутовою технікою

Така карта є базисом для планування роботи соціального педагога, який, враховуючи час перебування дитини у закладі, розробляє і реалізовує тренінгові програми щодо корекції певних соціально-психологічних новоутворень та розробляє відповідні рекомендації для соціальних педагогів, практичних психологів шкіл, працівників соціальних служб.

Проте у переважній більшості карти разом із особовими справами передаються у школу чи сім'ю і рекомендації практично залишаються не реалізованими.

*Висновки...* Отже на основі проведеного дослідження з'ясовано, що головною причиною дитячої бездоглядності є деструктивні зміни, що перманентно відбуваються у суспільстві, та проблеми сім'ї, які проявляються в її економічній залежності від середовища, асоціальності та бездуховності. Це, у свою чергу, породжує феномен відторгнення дитини від біологічної (прийомної) сім'ї. У пошуках власного ідеалу така дитина не знаходить надійної духовної опори у родинному колі, залишає сім'ю, стає частиною вуличного неформального середовища, розвивається за його корпоративними законами. Такий стан тимчасово задовольняє її потреби, створює ілюзорне відчуття комфортності. Насправді формується психологічний комплекс з проявами агресивної поведінки, медико-психологічними та педагогічними проблемами.

Потрапивши до притулку, ці діти одержують відповідні медичні, соціально-педагогічні та юридичні послуги, направляються в сім'ю, до опікунів чи школу-інтернат.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ярмаченко М.Д. Дитяча безпритульність // Педагогічний словник. – К.: Педагогічна думка. 2001 – С.147-148.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – С.136-142.
3. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2003. – С.140.
4. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки. Навчальний посібник / В.М.Оржехівська. В.Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2004. – 177с.
5. Якубова Ю.М. Антонова-Турченко А.Г., Святненко Г.В., Московка М.М. Проблемні сім'ї: діти і батьки. – К., 1998. – 137с.
6. Волинець Л.С., Січкарик О.О. Діти вулиці в Україні: ситуаційний аналіз. – К.: Сфера, 2004. – 80с.
7. Психолого-педагогічна реабілітація дітей вилучених із праці на вулиці / За ред. О.П.Петрущак та І.І.Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 232с.

8. Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із секс-бізнесу / За ред. О.П.Петрущак та І.І.Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 248с.
9. Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328с.
10. Макаренко А.С. Педагогічна поема. Вибрані твори в 3-х т. – К.: Радянська школа, 1984. – Т.1. – С.37-504.

**Анотація**

**Н.В.Соловей, А.М.Гуцалюк**

**Детская беспризорность: отдельные выводы из социально-педагогической практики в условиях приюта для несовершеннолетних**

*В статье рассматриваются вопросы детской беспризорности как результата социально-экономических и политических деструкций в обществе. Исследуется социально-психологический портрет детей в условиях приюта для несовершеннолетних. На основе практического опыта предлагаются формы социально-педагогической работы с ними.*

**Ключевые слова:** проблемная семья, детская беспризорность, дети улицы, детский приют, социально-педагогическая работа.

**Summary**

**M.V.Solovei, A.M.Gutsaliuk**

**Homelessness: Separate Conclusions from Social-Pedagogical Practice in the Conditions of Underage Orphanage**

*The article deals with the questions of homelessness as a result of social- economical and political distractions in the society. Social-psychological portrait of underage children in the conditions of orphanages is examined. On the basis of the practical experience new forms of social-pedagogical work with them are suggested.*

**Key words:** Problem family, homelessness, street children, orphanage, social-pedagogical work.

Дата надходження статті

„5” жовтня 2007 р.

УДК 371.13.004.03236 (045)

**Н.М.СТЕЦЕНКО,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Умань)

**В.П.СТЕЦЕНКО,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Умань)

**ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ  
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ**

*У статті на основі аналізу науково-методичних джерел розкривається потенціал використання мультимедійних презентацій в процесі підготовки вчителів за вимогами Болонської угоди.*

**Ключові слова:** Болонський процес, модернізація, мультимедіа, презентація, інтерактивна технологія.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Проблема врегулювання розвитку вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу надзвичайно актуальна, оскільки порушує питання адаптування вітчизняної системи вищої освіти до загальноєвропейського освітнього простору. Для того, щоб зробити європейську освіту привабливою для потенційного абітурієнта й роботодавця, було розроблено комплекс заходів із реформування, розрахований на десять років. Відбулося офіційне прийняття України до країн – учасниць процесу. Тепер повинен пройти період удосконалення, остаточної адаптації. Українські вузи розпочали цей процес для досягнення більшої популярності та вищої якості нашої освіти. Університети України продовжують поступово модернізувати принципи організації навчального процесу відповідно до вимог Болонської угоди.*

*Перехід на Болонські принципи передбачає впровадження у вузі дворівневої підготовки (бакалавр, магістрант), кредитно-модульної системи, яка повинна опиратися на гнучку структуру загальноосвітніх стандартів компетентнісного типу, що в своїй основі містить проектування результатів навчання.*

*Сучасний ринок праці швидко змінюється. Поки студент навчатиметься п'ять років, попит на спеціаліста обраного ним фаху може взагалі зникнути. І йому доведеться починати процес навчання з початку. Кредитно-модульна система організації навчального процесу в університетах*

дозволяє спростити процес перекваліфікації, скоротити його в часі. Диплом бакалавра, який видається після чотирьох років успішного навчання, передбачає, що студент отримав необхідні базові знання з того чи іншого напрямку, наприклад: з педагогіки, медицини чи права. Таким чином закладається основа для здобуття вузької спеціалізації, яку студент може опанувати уже протягом п'ятого року навчання в магістратурі. Згідно з такою схемою перевчатися за потреби доведеться лише рік. Практика й досвід показують, що нині молодь прагне вступати одразу на кілька факультетів, навчатись одночасно стаціонарно, заочно чи дистанційно, аби почуватися в умовах нестабільного ринку праці більш упевнено. Здобути одну освіту на все життя сьогодні практично нереально, усім доводиться перекваліфіковуватися, інколи навіть кардинально. І завдання вищої школи – створити оптимальні умови для цього.

Болонський процес – це незворотній процес і це розуміють усі учасники навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, але і на сьогоднішній день залишається надзвичайно багато проблем, які гальмують цей процес. Насамперед, це нерегульованість нормативно-правової бази та активний опір частини професорсько-викладацького складу.

І хоча Болонський процес ніяк не зачіпає змісту освіти, структури університетів чи методик викладання, серед деякої частини таких викладачів панує думка, що ми руйнуємо систему вітчизняної підготовки фахівця. Загалом то зрозуміло, чому чиниться такий опір: кредитно-модульна система розрахована на активного викладача й не менш активного й самостійного студента, на тих, хто прагне результатів, хто напружено й плідно працює, але тут абсолютно закономірно виникає питання: чому заробітна плата викладача залишається незмінною, коли вимоги до викладача зросли і працювати потрібно набагато більше? Якщо держава вимагає змін, то ці вимоги повинні бути підкріплені фінансово.

Для входження освіти України до єдиного європейського освітнього й наукового простору потрібно створити передумови шляхом впровадження в систему вищої педагогічної освіти методичної системи навчання майбутніх учителів різних спеціальностей основам інформаційно-комунікаційних технологій.

*Формулювання цілей статті...* Метою даної статті є розгляд потенціалу використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі підготовки вчителів.

*Виклад основного матеріалу...* Освіта – це основа духовного, культурного, соціального, професійного і економічного розвитку особистості, суспільства і держави. Значення освіти повною мірою усвідомлене всією світовою спільнотою.

Одним із пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти є активне впровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Слід зазначити, що для використання інформаційно-комунікаційних технологій викладачами зовсім не обов'язково знати відповідні мови програмування, вміти складати власні алгоритми і програми, знати фізичні, арифметичні та логічні принципи побудови і дії персональних комп'ютерів, тощо. Головне – досконале знання своєї предметної області та методики використання програмного продукту.

Використання під час лекції мультимедійних презентацій дозволяє підключити до засвоєння інформації візуальні механізми сприйняття. Крім того, наявність тексту лекцій в електронному вигляді, до якого студенти мають доступ в будь-який час та можуть роздрукувати і мати перед собою під час лекції, дозволяє відійти від традиційної системи викладання „лекція-конспект”, коли під час викладання викладач часто намагається подати якнайбільші обсяги інформації, які студентам доводиться механічно записувати без можливості зрозуміти сутність теми.

Для реалізації вищезначених проблем були розроблені мультимедійні презентації з курсу педагогіки, мета яких – сформувати у студентів педагогічних вузів знання, вміння та навички, які необхідні майбутнім вчителям, сприяти свідомому засвоєнню теоретичних засад процесу навчання і виховання підростаючого покоління, а також зрозуміти складний теоретичний матеріал навчальних підручників та посібників.

Доцільність використання мультимедійних презентацій зумовлена:

- інтенсифікацією навчання за рахунок економії навчального часу при використанні слайдів;
- підвищенням наочності матеріалу та полегшенням його сприйняття завдяки компактному і чіткому поданню навчальної інформації;
- розширенням та поглибленням змісту навчання з дисципліни, що вивчається;
- здійсненню оперативного зворотного зв'язку за допомогою зорового контакту з аудиторією студентів.

Ефективним способом подання інформації є використання ноутбука (переносного комп'ютера) та комп'ютерної програми Power Point, що дозволяє спроектувати необхідні та заздалегідь підготовлені на комп'ютері викладки лекції на екран.

Готуючись до лекції, можна не писати її детальний текст, адже його не доводиться читати. Це



дозволяє вільно викладати матеріал, користуючись складеним планом лекції й основними тезами її викладу. Під час лекції слід пам'ятати, що час обмежений, тому потрібно намагатися викладати думки досить стисло. Якщо у студентів немає можливості роздрукувати і мати перед собою лекцію у повному обсязі, то доцільно роздати студентам план лекції на її початку.

Студентам буде набагато легше зрозуміти лектора, а викладачеві буде набагато простіше пізніше спитати зі студентів чіткі визначення, що допоможе в організації контролю знань.

Важливу роль у висвітленні навчального матеріалу з педагогіки відіграє виділення основних ідей презентації, що зводиться до вирішення таких основних завдань:

- основна мета презентації;
- ефективність запам'ятовування основних ідей теми, що висвітлюється.

Для того, щоб реалізувати мету конкретної лекції, потрібно ретельно підібрати матеріал слайдів, супроводжувати презентацію чіткими аргументованими викладками, дотримуватися емоційності викладу.

Дуже корисно включити якусь додаткову інформацію, яку можна використовувати для підтримки основних ідей лекції. Тобто – після того, як виділені основні ідеї презентації, необхідно підібрати матеріал, що супроводжує ці ідеї.

Такою додатковою інформацією можуть бути: приклади, порівняння, цитати, статистика, графіки, таблиці тощо.

Наприклад, у презентації про мету виховання в національній школі можна виділити такі основні ідеї:

- проблема мети виховання існує в будь-якому суспільстві;
- мета виховання обумовлена об'єктивними закономірностями розвитку суспільства;
- підвищення зацікавленості студентів здійснювати методом проблемного викладу навчального матеріалу.

Як і будь-який виступ перед аудиторією, мультимедійна презентація лекції повинна складатися з таких етапів: вступ, розкриття основних ідей, висновок.

Для того, щоб досягти цілей вступу, потрібно привернути увагу аудиторії до матеріалу, який необхідно засвоїти, це можуть бути цитати, наприклад: „Знання без виховання – це меч у руках божевільного” (Д. Менделєєв), або „Знання не можуть бути перелиті, немов із посудини, з однієї душі в іншу” (Платон), проблемні запитання: „Знання – це знаряддя, чи мета?”, педагогічні ситуації, відображення народної мудрості у приказках та прислів'ях: „У народі кажуть, що існує три основних нещастя у житті людини: старість, смерть та погані діти. Старість неминуча, смерть неблаганна, а поганих дітей можна уникнути, якщо їх гарно виховати”. Крім цього можна використовувати декларативні заяви, історії з життя видатних людей тощо.

Ефективність розкриття основних ідей у презентації залежить від її чіткої структуризації, мінімуму ввідних слів, підбору тексту, схем та малюнків (студенти не повинні напружуватися, читаючи слайди).

Розміщення блоків інформації на поверхні екрану і їх взаємодія з освітленим простором екрану має важливе значення. Саме кількість і розміщення освітленого простору на екрані відіграє найважливішу роль як в знаходженні потрібного фрагмента матеріалу із загальної їх екранної множини, так і в сприйнятті інформаційного змісту фрагментів тексту. Тут є важливою не тільки відстань між окремими розділами тексту, але і розміщення заголовків, співвідношення кеглів, зображень заголовків і фрагментів рядового тексту.

Важливим позитивним чинником є кольорове зображення слайдів. У друкарському матеріалі застосування кольору істотно збільшує інформаційну переважаність матеріалами, що передбачає різке збільшення витрат на підготовку друкарського матеріалу. Тому в друкарському матеріалі колір використовується обережно і лише у разі крайньої необхідності. В той же час при роботі з електронним матеріалом ніщо не перешкоджає широкому використанню ознаки кольоровості, оскільки в комп'ютері використовується кольоровий монітор. Кольором бажано виділяти наступні фрагменти:

- ✓ текстові заголовки;
- ✓ блоки певного тексту;
- ✓ графіки й ілюстрації;
- ✓ освітлені простори, які звичайно виділяються світлими тонами (наприклад, жовтим, ясно-зеленим, блідо-рожевим і ін.);
- ✓ кольором можна виділяти всі гіпертекстові посилання.

Колір – привабливий чинник, він відіграє важливу роль у розпізнаванні інформаційних фрагментів, не кажучи вже про його суб'єктивну привабливість. Тому слід ретельно підбирати колірні відтінки, прагнучи до гармонійного їх поєднання, що не викликало б негативних емоцій у студентів.

Види використовуваної графіки та ілюстрацій – ще один з аспектів оформлення інтерфейсу поверхні екрана. Ілюстрації і графіки складні для розробки, але мають суттєву перевагу, оскільки графічна форма представлення матеріалу характеризується великим інформаційним об'ємом і швидкістю сприйняття інформації.

Мовні якості електронного тексту в презентаціях значно відрізняються від відповідних характеристик друкарського тексту, тому слід використовувати переважно короткі чіткі і лаконічні фрази, орієнтуючись на привабливість та ясність викладу тексту. На слайді повинно бути не більше 6 речень, а в реченнях – не більше 6 слів.

Програма PowerPoint дозволяє також робити розгалужені презентації, якими можна управляти вже під час лекції. Тому у разі потреби і за наявності деякого досвіду можна легко „підлаштовуватися” до настрою аудиторії та враховувати контингент студентів відповідного факультету.

Для того, щоб логіка подачі матеріалу не порушувалася, а студентам легко було за нею стежити, потрібно продумати переходи: від вступу до основної частини презентації; від однієї основної ідеї до іншої; від одного слайду до іншого.

Перехід – це зв'язок між закінченням однієї важливої ідеї і початком іншої.

Обов'язково треба продумати, як дати аудиторії зрозуміти, що закінчилось обговорення одного положення лекції і далі слідує наступне.

За допомогою переходів створюється природний хід презентації, що дозволяє аудиторії легко стежити за логікою подачі лекційного матеріалу. Для позначення переходу можна використовувати:

- короткі фрази, наприклад: „Інтерактивну технологію навчання проілюструємо таким чином...” і далі коментувати те, що з'явилося на слайді;
- вжити вислів, що привертає увагу (на цьому малюнку...);
- привести актуальну статистику, наприклад, при вивченні засобів навчання: „99% інформації сприймається за допомогою органів зору і слуху...”;
- використати жарт, наприклад, при викладанні проблем розумового виховання: „Для того, щоб проснувся талант у студента – треба його розбудити...”;
- витримати паузу;
- змінити тон голосу.

Особливу увагу потрібно приділити висновку. Яскравий висновок, що запам'ятовується, дуже важливий для успіху всієї презентації.

Висновок повинен бути позитивним і впевненим. Для цього потрібно уникати зміни стилю ведення презентації; визнання в тому, що якась ідея була упущена в ході презентації; вибачень, незв'язної мови.

У висновку можна використовувати всі ті прийоми, які підходять для вступу: цитати, риторичні питання, ситуації з життя, поточні події або історії з життя відомих людей (педагогів, філософів, вчителів тощо).

*Висновки...* Загальновідомо, що будь-яка інформація набагато краще сприймається, коли вона викликає позитивні емоції. Тому для того, щоб провести презентацію на високому рівні, лектору потрібно проявити організованість; мати хороший словниковий запас; володіти почуттям гумору; керувати аудиторією, проявляючи гнучкість у висвітленні основних ідей; емоційно висвітлювати теоретичний матеріал. Основна ж вимога до лектора – це ентузіазм і настрої на досягнення мети, бо саме поставлені цілі визначають вибір форм і методів навчання, які дозволяють швидше досягти мети заняття; впливають на підвищення мотивації студентів та ступінь засвоєння навчального матеріалу; здатність до тривалого запам'ятовування нових знань; сприяють формуванню умінь використовувати одержані знання і навички в роботі; спонукають до творчого підходу використання знань; стимулюють потребу в їх вдосконаленні і поглибленні.

*Перспективи подальших розвідок...* У статті розглянуті лише деякі аспекти використання мультимедійних презентацій у курсі вивчення педагогіки, весь же спектр проблем, пов'язаних з використанням НІТ в освіті, вимагає вирішення цілого комплексу завдань, що стоять перед вузом.

Використання НІТ у практиці університетської освіти сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців, створенню нового освітнього інформаційного середовища, підвищенню рівня інформаційної культури викладачів вищої школи.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Болонський процес: трансформація навчального процесу у технологію навчання. Матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції. – К.: Вид-во ДУІКТ, 2006 – 349 с.
2. Гризун Л.Е. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць / За загальною редакцією проф. В.І.Евдокимова, проф. О.М.Микитюка. – Харків ХДПУ, 2000. – Вип. 13. – 262 с.

3. Дуг Лоу. Power Point 2003 для „чайників”. – К.: Изд-во „Діалектика”, 2003. – 304 с.
4. Створюємо презентації / Упорядник Скляр І.В. – К.: „Редакція загальнопедагогічних газет”, 2005 р. – 112с.
5. Педагогіка / Розробник: Стеценко Н.М. Альбом навчально-методичних схем та малюнків з педагогіки. – Умань.: РВЦ „Софія”, 2007. – 232 с.

**Анотація**

**Н.М.Стеценко, В.П.Стеценко**

**Использование мультимедийных презентаций в процессе подготовки учителей**

*В статье на основе анализа научно-методической литературы раскрывается потенциал использования мультимедийных презентаций в процессе подготовки учителей в условиях Болонской декларации*

**Ключевые слова:** Болонский процесс, модернизация, мультимедиа, презентация, интерактивные технологии.

**Summary**

**N.M.Stetsenko, V.P.Stetsenko**

**Usage of Multimedia Presentations in the Process of Teachers' Preparations**

*On the basis of the analyses of the scientific-methodological literature the potential of usage of multimedia presentations in the process of teachers' preparation due to the conditions of the Bologna Declaration is revealed in the article.*

**Key-words:** the Bologna Declaration, modernization, multimedia, presentation, interactive technologies.

Дата надходження статті

„19” вересня 2007 р.

УДК 37.018.004.032.6 (045)

**Т.В.ТКАЧЕНКО,**  
помічник ректора  
(м.Львів)

**Л.С.ШЕВЧЕНКО,**  
кандидат педагогічних наук  
(м.Вінниця)

**ТЕХНОЛОГІЯ МУЛЬТИМЕДІА ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*В статті розкривається технологія використання мультимедіа для дистанційного навчання, подається характеристика засобів інформації, що використовуються в дистанційному навчанні.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, засоби інформації, технології мультимедіа, інформаційні технології, інтерфейс.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... Сьогодні досить багато визначень поняття „дистанційне навчання”. Найчастіше його визначають як навчання, де знання доставляються учневі.*

*Насправді поняття „дистанційне навчання” є ширшим і ґрунтується на трьох складниках: відкрите навчання, комп’ютерне навчання, активне спілкування з викладачем і студентами з використанням сучасних телекомунікацій [1, 25].*

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Проблемам інформатизації освіти, впровадження дистанційного навчання присвячені праці А.А.Андреева, В.Ю.Бикова, Б.С.Гершунського, С.У.Гончаренка, Р.С.Гуревича, О.М.Довгялла, М.І.Жалдака, Г.Кедровича, Г.Клеймана, В.М.Кухаренка, Є.С.Полат, С.О.Сисоевої, П.В.Стефаненка, А.В.Хуторского, та інших.*

*Формулювання цілей статті... Мета, яку ми намагаємось досягнути в даній статті, це показати методику використання дистанційного навчання в умовах традиційної системи проведення уроків, яка вписується в навчальний процес, не торкається змісту навчання; обґрунтувати вимоги до розробки мультимедіа-курсів для дистанційного навчання, використання систем мультимедіа в освіті.*

*Виклад основного матеріалу... Дистанційне навчання – нова форма організації освітнього процесу, що ґрунтується на використанні як кращих традиційних методів навчання, так і нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також на принципах самостійного навчання і*

призначається для широких верств населення незалежно від матеріального забезпечення, місця проживання, стану здоров'я тощо. Дистанційне навчання дає змогу впроваджувати інтерактивні технології викладення матеріалу, здобувати повноцінну освіту, підвищувати кваліфікацію співробітників у територіально віддалених місцях.

Дистанційне навчання:

- дозволяє широко використовувати найкращі навчальні ресурси;
- поєднує значну економічну ефективність і гнучкість навчання;
- задовольняє навчальні потреби соціально незахищених груп населення;
- надає можливість навчати в різноманітних навчальних закладах за одним навчальним планом;
- розширює можливості традиційних форм навчання.

Основними передумовами цього є високий рівень розвитку засобів телекомунікацій, необхідність розширення навчального простору для осіб, зайнятих у виробничій сфері, а також мінімізація сумарних витрат на навчальний процес [2, 33; 3, 14; 4].

Практично в усіх країнах дистанційне навчання будується на базі заочного зі збереженням низки основних елементів очної форми навчання (контрольні завдання, сесія, іспити та ін.). Проте є ряд істотних особливостей, зумовлених застосуванням інформаційних технологій на основі цифрових телекомунікаційних систем, обчислювальної техніки із застосуванням мультимедіа [5; 6; 7; 8; 9].

У результаті наших досліджень вдалося виділити шість характеристик засобів інформації, що використовуються у дистанційному навчанні:

1. Символьна система (презентаційні атрибути) – тип символів, що використовуються в засобах інформації для спілкування: текст, анімація, звук і т.ін.
2. Доступність. Сюди входять необхідні ресурси та вартість, вміння та навички, що необхідні для ефективного використання.
3. Контроль. Як впливає засіб на учня, шляхи роботи із засобами інформації.
4. Реактивність. Підтримка активності учнів або студентів засобами інформації (внутрішня активність).
5. Інтерактивність. Дії учня для одержання зворотного зв'язку від засобу інформації.
6. Адаптивність. Засіб інформації як забезпечення ситуацій індивідуальних потреб.

У дистанційному навчанні змінюються роль і вимоги до викладачів. Лекції складають лише невелику частку, процес навчання орієнтується на творчий пошук інформації, вміння самостійно набувати необхідні знання і застосувати їх для вирішення практичних завдань, використовуючи сучасні технології.

Викладачі дистанційних курсів повинні мати універсальну підготовку, володіти сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, бути психологічно готовими до роботи з учнями в новому навчально-пізнавальному середовищі.

Завдяки таким засобам дистанційного навчання, як дискусійні форуми, електронні обговорення засвоєного матеріалу, списки розсилання, створюється нове навчальне середовище, в якому учні почувають себе невід'ємною частиною колективу, що різко збільшує мотивацію до навчання.

Викладачі мають володіти методами для створення і підтримки такого навчального середовища, розробляти стратегії проведення даного типу взаємодії між учасниками навчального процесу, підвищувати творчу активність та власну кваліфікацію.

Сьогодні, в основному, сформульовані концепції побудови електронних курсів для дистанційної освіти. Пропонуються також мультимедійні курси, здатні взяти на себе частину дидактичних функцій викладача.

У процесі дослідження встановлено, що важливим завданням використання сучасних інформаційних технологій (ІТ) під час одержання професії за дистанційною формою, підвищення кваліфікації і здійснення неперервної освіти є програмно-методичне забезпечення. Сьогодні в навчальних закладах ведеться робота з розробки та впровадження в навчальний процес дидактичних матеріалів, підготовлених на основі інноваційних технологій.

Особлива увага приділяється впровадженню сучасних ІТ у процес викладання навчальних дисциплін, створення електронних підручників та розвитку дистанційної системи навчання. Все це орієнтовано на курсанта, студента, учня, на розширення можливостей його навчання, які б враховували особливості, можливості та інтереси кожного, хто навчається, оскільки мультимедійні навчальні системи в порівнянні з курсами на відеокасетах, де інформація подана послідовно, мають можливість розгалуження і дозволяють слухачам прямо включитись у тему, що їх зацікавила. Крім того, такі системи забезпечені ефективними засобами оцінки і контролю процесу засвоєння знань і набуття навичок

Так, наприклад у ЛДУ БЖД успішно здійснюється експлуатація мережного мультимедійного навчального комплексу HiClass II. Цей комплекс встановлений на базі комп'ютерного класу, обладнаного комп'ютерами Pentium III, які об'єднані в локальну мережу, підключену до мережі університету та до всесвітньої мережі Internet.

Мультимедійний комплекс встановлюється в додаток до основного обладнання і складається з пульта викладача та пультів студента, двох інтерфейсних плат, які встановлюються в кожен системний блок комп'ютера та ліній зв'язку. Пульти викладача та студентів обладнані мікротелефонними гарнітурами.

Найбільш вживані функції комплексу HiClass II:

- передача аудіо- та відеоінформації з комп'ютера викладача на всі чи окремо вибрані комп'ютери;
- спостереження за роботою студентів;
- розбиття студентів на окремі підгрупи;
- спілкування з вибраним студентом чи підгрупою;
- керування будь-яким комп'ютером з робочого місця викладача.

На базі мультимедійного комплексу проводяться заняття з використанням таких форм і методів навчання, як робота з усією групою, з окремими підгрупами та індивідуальна робота.

Сучасні комп'ютерні навчальні системи розробляються за допомогою мультимедіа-технологій.

Мультимедіа – це об'єднання тексту, комп'ютерної графіки, звуку та відцифрованого відео, які управляються інтерактивним програмним забезпеченням [10, 25].

Учебний курс – це головний компонент навчального або дисциплінарного курсу. Всі навчальні тексти пов'язані із компонентами, що відносяться до даного курсу: текстовою системою, словником і базою знань.

Навчальний текст створюється шляхом послідовної реалізації наступних етапів діяльності:

- 1) визначення мети і вибору джерел;
- 2) структурного прочитування і виділення структури навчального тексту на підставі вибраних джерел;
- 3) декомпозиції та ділення початкових джерел;
- 4) рекомпозиції, тобто складання нового навчального тексту на підставі фрагментів початкових джерел;
- 5) структурно-стилістичного редагування;
- 6) контролю;
- 7) експертизи тексту.

Текст курсу використовується у подальшому як основа для написання сценарію навчальної системи. Тому бажано ретельно відредагувати текст так, щоб не вносити в нього у подальшому суттєвих змін.

Паралельно з написанням тексту курсу проводиться робота над сценарієм мультимедіа-курсу. Сценарій курсу – це докладний перелік компонентів і тем курсу, а також попередній опис його структури: анімаційних і відеофрагментів, ілюстрацій, зв'язку між тематичними розділами, гіпертекстові посилання.

Написання сценарію здійснюється з урахуванням можливостей вибраного програмного забезпечення, наявних початкових матеріалів (відеофрагментів, різноманітних картинок, звуків і т.д.). Розробка сценарію навчальної системи передбачає реалізацію окремих задач, що дозволяють в результаті сформулювати послідовність відеосторінок. Кожна відеосторінка вміщує в себе окремі поєднання елементів мультимедіа. Мультимедіа системи можуть оперувати з такими типами медіаелементів:

- звичайний текст і гіпертекст, а також гіпермедіа (містить посилання не тільки на пов'язані теми, розділи чи поняття, й на інші підпорядковані медіаелементи-зображення, звуки відео і т.д.);
- таблична інформація;
- ілюстративний матеріал – графіки, схеми, малюнки, картографічна інформація та ін.;
- анімаційні послідовності, що дозволяють представити фізичні, технологічні, природні та інші процеси;
- реальні фотоматеріали;
- звукозаписи, музика;
- фрагменти кіно- і відеозйомок;
- специфічні комп'ютерні інтерактивні матеріали: інтерактивні таблиці і графіки (дозволяють користувачу самому визначати вид таблиць і графіків, списки показників, характер величин); інтерактивні анімації (передбачають можливість переходу до різноманітних стадій процесів, що представлені в анімації, заміни різних параметрів об'єктів анімації, що дозволяє дослідним шляхом визначати різницю у розвитку процесів, що розглядаються).

Співвідношення тексту (гіпертексту) і медіаелементів на відеосторінці визначається призначенням і рівнем складності курсу.

На етапі створення сценарію розробляються ескізи ілюстрацій і анімаційних фрагментів, розпочинається підбір джерел для відео- та звукового оформлення мультимедіа-курсу.

На основному етапі створюються різноманітні медіаелементи, їх створення може здійснюватись паралельно, а об'єднання відбувається на наступному заключному етапі. На основному етапі також вибирається тип інтерфейсу.

Реалізація інтерфейсу конкретного курсу залежить від багатьох параметрів. Значні обсяги інформації, характерні для навчальних мультимедіа-курсів, стануть доступними лише за наявності продуманого інтерфейсу та системи навігації [11, 200; 12, 191]. Якість виконання інтерфейсу визначає сприйняття навчального курсу користувачем. Важливо спробувати досягти рівноваги між естетикою, змістом і загальним враженням від роботи з курсом.

**Висновки...** Вивчення досвіду використання новітніх інформаційних технологій в організації навчального процесу приводить до реформування традиційної системи освіти. Ця робота повинна бути системною та комплексною, поєднуватися із традиційною системою організації навчального процесу.

Застосування технології мультимедіа може значно покращити ефективність навчання. Простий, зручний в роботі інтерфейс робить мультимедіа-курси незамінними при самостійній роботі учнів, тому такі курси знаходять широке застосування в системі дистанційного навчання.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. – М.: Владос, 1997. – 188 с.
2. Дистанційне навчання: Дистанційний курс; За ред. В.М.Кухаренка. – Харків: ХДПУ, 2004. – 216 с.
3. Полат Е. С, Моисеева М. В. Дистанционное обучение. – М.: Владос, 1998. – 192 с.
4. Лосев Г.О., Лосева О.В. Деякі аспекти побудови сайту з дистанційного навчання // Матеріали III Між нар. конф. „Інтернет – освіта – наука – 2002”. – Том. 1. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця. – 2002. – С. 193-195.
5. Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
6. Тихонов А.Н., Иванников А.Д. Технологии дистанционного обучения в России // Высшее образование в России. – 1994. – №3. – С. 3-10.
7. Designing Courses for Distance Learners // Institute for Distance Education University of Maryland System, 1994.
8. Downes Stephen. Nine Rules for Good Technology. On the Horizon, 2000. – №7.
9. Lewinsky H., Sperka M., Wolf G., Kalkanis G. Th. E-Hermes project: Open and Distance Learning in secondary education. SOCRATES and YOUTH EUROPEAN COMMISSION, 1999. – 112 p.
10. Балаховская Т. Три значения мультимедиа // Компьютер пресс. – 1995. – №2 – С.20-26.
11. Споріна Т.Г. З досвіду роботи у телекомунікаційних проектах // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – Вип. 4. – К.: НПУ ім. Драгоманова, 2001. – С. 197-204.
12. Шевченко Л.С. Капітанчук В.О. Розробка мультимедіа-курсів для системи дистанційного навчання // Педагог професійної школи // Зб. наук. пр. – Випуск II. – Київ: Науковий світ, 2003. – С. 189-194.

#### **Аннотація**

**Т.В.Ткаченко, Л.С.Шевченко**

#### **Технологія мультимедіа в дистанційному навчанні**

*В статті розкривається технологія використання мультимедіа в дистанційному навчанні, подано характеристику засобів інформації, які використовуються в дистанційному навчанні.*

**Ключевые слова:** дистанційне навчання, засоби інформації, технології мультимедіа, інформаційні технології, інтерфейс.

#### **Summary**

**T.V.Tkachenko, L.S.Shevchenko**

#### **Technology of Multimedia in Distance Learning**

*Technology of usage of multimedia in distance learning is revealed in the article, characteristics of means of information which are used in distance learning is given.*

**Key-words:** distance learning, means of information, technology of multimedia, informational technologies, interface.

Дата надходження статті

„2” жовтня 2007 р.

## **ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*В статті окреслено оптимальні шляхи підготовки студентів – майбутніх педагогів до використання педагогічних технологій у шкільній практиці, визначено умови ефективного проектування педагогічного процесу у технологічному форматі.*

**Ключові слова:** педагогічні технології, студенти-практиканти, взаємодія, особистісно орієнтовані технології.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Проблема технологізації педагогічного процесу виникла в 20-30 рр. ХХ століття у зв'язку з появою технічних засобів навчання. У нашій країні вона особливо загострилася зараз, із зародженням і становленням нової філософії освіти, в основі якої гуманістичні перетворення стосунків учителя і учнів. Увага до особистості дитини, її розвитку та саморозвитку привела до актуалізації педагогічних технологій особистісно зорієнтованого навчання і виховання.

Завдання викладача педагогіки – ознайомити студентів із найбільш відомими сучасними педагогічними технологіями, започаткувати роботу щодо стимулювання використання їх у педагогічному процесі, сформулювати переконання, що майбутнє педагогіки за технологічно організованим освітнім простором.

*Формулювання цілей статті...* Виходячи з цього, ми поставили собі за мету визначити оптимальні шляхи підготовки студентів-майбутніх учителів до використання педагогічних технологій у шкільній практиці, навчити проектувати педагогічний процес у технологічному форматі.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Перш за все, у студентів має бути сформоване переконання, що педагогічна технологія – це строго наукове проектування і точне відтворення дій педагога, які гарантують успішне досягнення запланованих результатів, що педагогічна технологія завжди спрямована на підвищення ефективності педагогічного процесу. Аналіз педагогічної літератури та освітньої практики дозволяє сформулювати основні ознаки технологічно організованого педагогічного процесу:

- концептуальність, оскільки в основі кожної технології обов'язково лежить певна педагогічна концепція;
- системність, що свідчить про наявність вземозв'язку усіх ланок педагогічного процесу;
- керованість – можливість регулювати процес на основі отриманих проміжних результатів;
- діагностичність – здійснення діагностичних процедур для вимірювання початкового стану процесу, проміжних та кінцевих результатів;
- результативність – гарантованість досягнення поставленої мети;
- оптимальність – оптимальна реалізація людських і технічних можливостей;
- відтворюваність – можливість застосування іншими [2, 236; 4, 36].

Майбутньому вчителю важливо усвідомити значущість підготовчого етапу педагогічного процесу, що часто йому здається менш важливим, ніж етап здійснення. Саме на підготовчому етапі відбувається конструювання процесу, тобто створення спочатку уявного, а потім реального образу майбутнього уроку, його фрагмента чи позаурочного заходу. Конструювання технологічно організованого навчального процесу передбачає:

- аналіз вихідних даних, тобто з'ясування віку школярів, рівня їх вихованості, згуртованості, навченості, ставлення до навчання та праці тощо;
- діагностику – вивчення умов та обставин, в яких має проходити педагогічний процес;
- обґрунтування і постановку загальної мети, що стоїть перед системою освіти, трансформування її в конкретні завдання, які необхідно розв'язати на даному відрізку процесу в даних умовах;
- прогнозування, тобто оцінку можливої результативності процесу в даних умовах;
- проектування змісту діяльності вчителя й учнів у педагогічному процесі та засобів цієї діяльності;
- складання конспекту уроку чи виховного заходу [5, 420-435].

Для забезпечення використання теоретичних знань, отриманих студентами під час лекцій, передбачено цикл лабораторних занять, метою яких є формування умінь розглядати педагогічну

діяльність як технологічний процес, відбувається осмислення сутності технологічно організованого педагогічного простору. Спершу студенти закріплюють вивчений теоретичний матеріал шляхом використання викладачем певної педагогічної технології, наприклад, ділової гри, де студенти виконують ролі „ерудитів”, „опонентів”, „рецензентів” та „експертів”, а надалі разом з викладачем аналізують нову для них технологію за класифікатором І.М.Дичківської [1, 72-75] та вищеназваними ознаками. Узагальнюючим елементом заняття може бути схематичне колективне формування образу вчителя, що працює за особистісно орієнтованими педагогічними технологіями. Продумуючи вдома результати заняття, студенти мають нагоду скоригувати програму професійного саморозвитку, складену на початку вивчення курсу педагогіки.

Домашня самостійна робота студентів передбачає конструювання ними колективної творчої справи або нестандартного уроку з використанням кількох джерел для проведення в студентській аудиторії. Робота може бути індивідуальною або груповою (2-3 студенти). Її метою є усвідомлення студентами логіки конструювання, важливості даного етапу технологічно організованого педагогічного процесу, формування вміння ставити конкретні цілі і передбачати можливості їх реалізації, труднощі, що стануть на заваді, та шляхи їх переборення.

На наступних лабораторних заняттях студенти представляють сконструйовані моделі, захищають їх, всебічно аналізують, вибирають найбільш цікаві для проведення в аудиторії, проводять і аналізують. Вся робота супроводжується самоаналізом і фіксацією найбільш важливих моментів особисто для кожного студента [3, 91-104].

Але більш детальне ознайомлення з розмаїтістю педагогічних технологій у курсі педагогіки за браком часу просто неможливе. Необхідний спеціальний курс „Сучасні педагогічні технології”, який би мав на меті налаштувати студентів на використання в навчально-виховному процесі технологій особистісно орієнтованого спрямування. Такий спеціальний курс запроваджено на деяких педагогічних спеціальностях нашого університету. Завданнями його є:

- формування у студентів глибокого переконання у тому, що в основі інноваційних перетворень у сфері освіти лежить перехід на гуманістичну освітню парадигму і особистісно орієнтовані технології;
- усвідомлення студентами особливостей реалізації конкретних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу;
- вироблення умінь вибирати і педагогічно доцільно застосовувати навчальні і виховні технології в залежності від мети і завдань навчання та виховання.

Зміст курсу передбачає ознайомлення студентів із сучасними педагогічними технологіями (виховними, навчальними та системними). Серед виховних особлива увага приділяється таким технологіям, як педагогічна підтримка, педагогіка співробітництва, створення ситуації успіху, колективне творче виховання, формування творчої особистості. Із групи навчальних технологій вибрали для вивчення технології розвивального навчання, інтерактивного навчання, проектну технологію та нові інформаційні технології. Передбачається також ознайомлення студентів з окремими виховними системами (О.А.Захаренка; Українського колежу імені В.О.Сухомлинського; Великосорочинської школи-інтернату; В.А.Караковського; М.П.Щетініна; С.Френе; вальдорфською).

У процесі викладання спеціальної дисципліни викладачі широко застосовували розвивальні та інтерактивні технології. Студенти при цьому не тільки опановували теоретичний матеріал, а й практично моделювали уроки та виховні заходи з використанням згаданих вище технологій, спираючись на знання та вміння, сформовані при вивченні педагогіки. Кращі моделі оформляли і зберігали у вигляді „портфоліо”, яке демонстрували на останньому заліковому занятті.

Після закінчення педагогічної практики студентам, які вивчали спецкурс, було запропоновано підсумувати: використання яких педагогічних технологій вчителями і як часто вони спостерігали під час практики, а також, які з них і як часто самі використовували в процесі навчання і виховання. Частоту використання визначали за чотирибальною системою: „3” – часто, „2” – інколи, „1” – дуже рідко, „0” – ніколи. Результати опитування студентів (60 осіб) помістили в таблицю.

Таблиця 1

**Використання сучасних педагогічних технологій**

Педагогічна технологія	Частота спостереження	Рангове місце	Частота використання	Рангове місце
Педагогічна підтримка	2,4	1	2,2	1
Колективне творче виховання	2,2	2	2,2	1



Дискусія	2,1	3	2,0	3
Аналіз ситуацій	2,0	4	2,1	2
Проблемне навчання	2,0	4	1,9	4
Незакінчені речення	1,9	5	1,9	4
Створення ситуації успіху	1,8	6	1,8	5
Групова робота	1,7	7	1,5	6
Мозковий штурм	1,6	8	1,3	7
Робота в парах	1,5	9	1,2	8
Проектні технології	1,2	10	0,7	9
Інформаційні технології	1,1	11	0,6	10
Броунівський рух	0,9	12	0,7	9
Акваріум	0,6	13	0,4	11
Ажурна пилка	0,5	14	0,3	12

Як видно з таблиці, частота використання студентами-практикантами педагогічних технологій прямо залежить від частоти використання їх вчителями. Зрозуміло, що студентами нові технології використовуються рідше, але не набагато. Усі перелічені технології знайшли місце в педагогічній діяльності вчителів міста, вчать застосовувати їх і студенти. Найбільш використовуваними в навчальних закладах виявилися такі технології, як педагогічна підтримка, колективне творче виховання та дискусія. Це свідчить про гуманістичні тенденції в розвитку відносин між учителями та учнями, прагнення вчителів і студентів-практикантів здійснювати навчання і виховання на особистісно орієнтованих засадах. Хоча частота використання цих технологій не достатньо висока: ближча до „рідко”, ніж до „часто”. Не знайшли широкого використання проектні та нові інформаційні технології, мало застосовуються технології інтерактивного навчання.

*Висновки...* Досвід викладання педагогічних дисциплін та проведенне дослідження дозволяють зробити деякі висновки.

1. Володіння сучасними педагогічними технологіями забезпечує вчителю можливість організації педагогічної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктних відносин з учнями.

2. У процесі педагогічної підготовки більше уваги приділяти ознайомленню студентів з особливостями організації навчального процесу на технологічній основі, особливо моделюванню уроків та виховних заходів з використанням особистісно орієнтованих технологій.

3. Керівниками педагогічної практики студентів від баз практики призначати найбільш творчо працюючих учителів, досвід яких студенти могли б вивчати і застосовувати у власній педагогічній діяльності.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Загальна педагогіка: лекції: Навчально-методичний посібник / Е.І.Федорчук; В.В.Федорчук – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко, 2007. – 284 с.
3. Методичні поради до проведення семінарських, практичних та лабораторних занять і організації самостійної та індивідуальної роботи студентів при вивченні педагогіки: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко, 2007. – 132 с.
4. Світбаєва Є. Прогресивні педагогічні технології та інші освітні моделі: комп'ютерний варіант дистанційної лекції // Відкритий урок. – 2005. – № 19-20. – С.30-40.
5. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. – М.: Издат. центр „Академия”, 2003. – С.406-458.

#### *Аннотація*

*Э.И.Федорчук*

#### **Подготовка студентов к использованию современных педагогических технологий**

*В статье очерчены оптимальные пути подготовки студентов – будущих учителей к использованию педагогических технологий в школьной практике, определены условия эффективного проектирования педагогического процесса в технологическом формате.*

**Ключевые слова:** педагогические технологии, студенты-практиканты, взаимодействие, личностно ориентированные технологии.

Summary  
E.I.Fedorchuk

**Preparation of the Students to the Usage of the Modern Pedagogical Technologies**

*Optimal ways of the students – future teachers' preparation to the usage of the pedagogical technologies in school practice are outlined in the article, the conditions of effective projecting of the pedagogical process in the technological format are determined.*

**Key-words:** pedagogical technologies, students-practitioners, interaction, personal oriented technologies.

Дата надходження статті

„26” жовтня 2007 р.

УДК 37.015.3:37.036

Т.М.ЧЕРКАСОВА,  
здобувач  
(м.Хмельницький)

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ  
ДО БУТТЯ В СУЧАСНІЙ МОЛОДІ**

*У статті розглядається естетичне ставлення до буття як особливе духовно-практичне відношення особистості до дійсності, що безпосередньо впливає на особистісне зростання молоді. Обґрунтовується необхідність комплексного підходу до формування усіх його компонентів.*

**Ключові слова:** естетичне ставлення до буття, самовираження, естетичний розвиток молоді, формування душевного світу особистості, творчість.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* До питання естетичного пізнання світу, естетичного виховання і навчання у тій чи іншій формі науковці зверталися впродовж усієї історії розвитку цивілізації [10, 260]. І в наш час як ніколи гостро постає питання творчого розвитку кожної особистості як невід'ємної духовної складової людства, її самореалізації за законами краси, душевної гармонії. Так, на думку сучасного філософа В.Ф.Мартінова, саме поглиблення внутрішнього світу особистості, вдосконалення духовного світосприйняття на основі Краси заключає невичерпний потенціал у розвитку людського роду і кожного індивіда [11, 143]. Тому дослідження естетичного ставлення особистості до буття пов'язане із стратегічними завданнями Державної національної програми „Освіта” (Україна ХХІ століття). Розв'язання даної проблеми дозволить, на наш погляд, віднайти форми та методи використання впливу прекрасного на процес покращення професійного і громадянського життя учнівської молоді.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Для осмислення даної проблеми велике значення мають наукові праці таких відомих представників гуманістичної філософії, психології і педагогіки, як Г.С.Абрамова, К.О.Абульханова-Славська, Г.М.Андреева, Г.О.Балл, В.П.Зінченко, І.А.Зязюн, В.О.Кудін, Н.С.Лейтес, Д.О.Леонтьєв, В.О.Лозовий, С.Д.Максименко, В.Ф.Мартінов, А.Маслоу, Р.Мей, В.О.Моляко, В.С.Мухіна, А.В.Петровський, Г.С.Костюк, К.Роджерс, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко, К.Д.Ушинського, Е.Фром та ін.

Важливими також є теоретичні положення ряду спеціалістів, в яких висвітлюються закономірності формування духовного світу особистості, самопізнання, самовиховання учнів – І.Д.Беха, Л.І.Божович, Ю.П.Вяземського, І.С.Кона, О.В.Киричука, О.І.Кульчицької, А.В.Мудрик, Н.Г.Ничкало, О.М.Отіч, Н.А.Побірченко, Е.О.Помиткіна, В.В.Рибалки, В.А.Семиченко, С.О.Сисоевої, В.О.Сухомлинського, Н.В.Чепелевої та ін.

*Формулювання цілей статті...* Мета – дослідження особливостей формування компонентів естетичного ставлення до буття в сучасній молодій людині.

*Виклад основного матеріалу...* Що ж таке „естетичне ставлення до буття”? Зокрема Л.Т.Левчук, О.І.Оніщенко визначають естетику як науку про становлення чуттєвої культури людини, що вивчає естетичне як вияв ціннісного ставлення людини до дійсності та її художню діяльність [10, 9]. Естетика також є, за визначенням Ю.Б.Борева, філософською наукою про найбільш загальні принципи пізнання світу за законами краси в процесі діяльності людини [2, 5].

На думку В.О.Лозового, за будь-яким фактом художньої творчості у будь-якому виді мистецтва, за будь-яким яскравим виявом спеціального обдарування художника та музиканта, архітектора та поета, актора та скульптора насправді лежить ставлення людини до життя. Воно може й не

виявитися у спеціальній і художній діяльності, а втім становить духовне багатство людини, яка володіє таким ставленням [8, 175].

Отже, в нашому розумінні естетичне ставлення до буття – це особливе цілісне духовно-практичне відношення людини до дійсності: зовнішнього і внутрішнього психічного світу, об'єктивної і суб'єктивної реальності свого існування, що характеризується взаємодією особистості і дійсності за законами краси і гармонії.

Спираючись на наукові праці М.В.Мясищева, можна сказати, що діяльність людини пов'язана із системою її стосунків, що охоплює взаємини із собою, з іншими людьми, і з світом. У відповідності із поглядами цього славетного науковця, а також спираючись на концепцію тривимірної поетапно конкретизованої психологічної структури особистості В.В.Рибалки, нами була розроблена модель естетичного ставлення до буття з 5 компонентів, яка включає в себе:

1. Потребнісно-естетичний компонент:

- естетичне ставлення до буття як потребу відчутти красу, „барви” життя;
- потребу виразити себе як митця;
- потребу в емоційному пізнанні буття;
- потребу відчутти свою причетність і спорідненість із світом через красу;
- необхідність почуттєвого зрівноваження інтелекту, раціональності;

2. Естетично-пізнавальний:

- естетичне мислення;
- пізнання себе у мистецтві і природі;
- естетичне пізнання оточуючої реальності;
- оновлення бачення світу;

3. Світоглядно-гармонізуючий:

- необхідність гармонізації внутрішньої реальності;
- гармонізація зовнішньої реальності (картини світу);
- узгодження внутрішнього світу із зовнішнім через переживання прекрасного і створення його;

4. Естетично-результативний:

- естетичне самовираження в практичній діяльності;
- вибір життєвого і професійного шляху за законами гармонії з собою й світом;
- досягнення гармонії внутрішнього і зовнішнього світу через створення краси;

5. Емоційно-надихаючий:

- почуття захоплення, радості, щастя при спогляданні та створенні прекрасного;
- переживання краси життя, прийняття неповторності інших і себе;
- відчуття гармонії внутрішнього (особистісного) і зовнішнього світів.

Ми вважаємо за доцільне формувати всі ці компоненти естетичного ставлення до буття і для цього віднайти спеціальну форму занять. Відповідні думки простежуються і в працях відомих науковців.

Зокрема, особливу увагу приділяв естетичному вихованню і вітчизняний педагог В.А.Сухомлинський. Він пропонував використовувати красу природи, красу слова, музики і живопису. І вважав, що педагог має не тільки навчити дитину знати і розуміти мистецтво, милуватися навколишньою красою, а й сформувати в неї потребу творити прекрасне і насолоджуватися створеним [20, 526-527]. Тобто, фактично мова йшла про розвиток першого потребнісно-естетичного компонента естетичного ставлення особистості до буття.

Наступний компонент естетичного ставлення особистості до буття – естетичне мислення. Адже нерозвиненість естетичного мислення в сучасних молодих людей призводить до спрощеного сприйняття Світу, позбавляє можливості побачити щось нове, поглиблювати пізнання старого, вигадувати оригінальне [8, 175-176]. Забезпечуючи побудову несуперечливої моделі світу, вербально-знакове мислення певною мірою збіднює неминуче його відображення у свідомості людини. Відбиття її на образному рівні уможливорює сприйняття світу в усій його цілісності, багатозначності та суперечливості, що необхідно для найбільш повного чуттєвого контакту з реальністю, для емоційної стабілізації та відіграє велику роль у процесах творчості, особливо на етапі „визрівання” ідей [8, 175-176]. Так, у філософській системі Фрідріха Вільгельма Гегеля мистецтво набуває вигляду „істини в чуттєвій формі” [9, 38]. А естетичне виховання постає як необхідний ступінь переходу на більш високий рівень мислення, що дозволяє усвідомлювати буття людини з точки зору єдності і боротьби протилежностей в його багатомірності, суперечливості [9, 38-39]. Тобто мова йде про формування естетично-пізнавального компонента естетичного ставлення до буття.

Також людина з естетичним ставленням до буття здатна відчутти ту особливу глибину Світобудови, яка має непорушну творчу силу, що постійно відтворює гармонійне поєднання

предметів і явищ. Злиття з цією креативною точкою Універсуму наповнює людину почуттям подиву від повноти буття, почуттям оптимізму. Віднаходження естетичного ядра своєї натури, приєднання до миттєвостей і нескінченності Всесвіту відкриває особистості її власну глибину – особливу грань у душевному просторі, що дозволяє переживати красу, яка являє собою синтез тимчасового і вічного, відносного і абсолютного [11, с. 131 - 132]. Тобто постає завдання розвитку світоглядно-гармонізуючого компонента.

Людина з естетичним світоглядом відчуває власну й світову глибину та неповторність, живе у потоці краси, насолоджується зв'язком з непізнаною основою буття, глибиною миттєвостей, надійністю гармонійних зв'язків. Все це пов'язано з докорінними змінами у чуттєвій сфері, піднесенням „локальних” емоцій до рівня емоцій безмежних – естетичних почуттів, що долають трагізм небуття [11, 132 - 133].

Адже, як стверджує В.Франкл, людина потребує не відсутності напруження, не спокою і одноманітності, а зусиль та боротьби за втілення своїх бажань. Людині потрібний виклик з боку конкретного сенсу її особистого буття [21, 74]. При цьому висока, моральна ціль, зокрема на думку Г.С.Абрамової, викликає величезну мобілізацію сил на тривалий час – фактично на марафон творчої діяльності [1, 576].

Що ж таке творча діяльність? На наш погляд, це те, що Ф.Шіллер назвав естетичною грою. До прикладу, людина, з його точки зору, у повній мірі буває людиною тоді, коли вона грає [6, 388]. Естетична гра є вільним виявом її творчої сили, коли вона творить „естетичну реальність”, формує себе і суспільство, прямує від „прози життя” до ідеального світу „естетичної реальності”. Гра є втіленням усіх нахилів та талантів людини [9, 34-35].

На жаль, в епоху інтенсивної праці людина втрачає свою душевну цілісність, яку необхідно відновлювати за допомогою її естетичного розвитку [6, 384]. При цьому вирішальним педагогічним засобом у реалізації завдань формування гармонійної людини є мистецтво, яке пробуджує в людини прагнення до пізнання істини та буття, приводить її до стану гармонії розумової і фізичної діяльності, думки і почуття, душі і тіла [9, 32-33]. Тобто мова йде про розвиток естетично-результативного компонента естетичного ставлення особистості до буття.

Зокрема, відомий український педагог К.Д.Ушинський підкреслював, що не всяка робота гарантує моральний та естетичний розвиток особистості. Таку функцію може виконувати лише вільна, творча праця, в процесі якої людина навчається гармонійно взаємодіяти зі світом, проявляючи себе в діяльності і отримуючи певний емоційний відгук [4, 526]. В.О.Сухомлинський з цього приводу зауважив, що зробити працю необхідною для людини – це означає зробити її духовною потребою. І цього можна домогтися, якщо в дитини виховувати емоційно-естетичну чутливість до того, що і як вона зробила [17, 345].

З іншого боку, емоційна нечутливість, стереотипи емоційного реагування призводять до втрати творчої безпосередності, зацікавленості працею, живості, щирості та емпатії у спілкуванні і перетворюють останнє на поверхневе, пусте. Так, на думку В.Б.Шкловського, має місце певний автоматизм всіх наших переживань. І враження людини, коли вона вперше тримає у руці перо, або вперше говорить незнайомою мовою, дуже відрізняється від того відчуття, яке з'являється тоді, коли людина повторює це у десятитисячний раз. Такими процесами автоматизації можна пояснити нашу звичайну прозаїчну мову, з її недобудованою фразою і напіввимовленим словом. При такому алгебраїчному методі мислення ми не бачимо речей, а впізнаємо їх за першими ознаками. Річ проходять повз нас ніби запакованою і ми знаємо, що вона є, за місцем, яке вона займає, але ми бачимо тільки її поверхню. Для того ж, щоб повернути смак життя, відчуття речі, тобто, щоб зробити камінь кам'яним, існує те, що називається мистецтвом. Його ціллю є дати відчуття речі як бачення, а не як впізнавання. Прийомам мистецтва є „відсторонення” речей і ускладнення форми за рахунок чого ускладнюється і збільшується тривалість сприйняття [5, 55]. Як пише М.Пруст, магія відкриття полягає не у виявленні нових ландшафтів, а у набутті нових очей [13, 224].

Важливим є також і відчуття насолоди, що дарує людині мистецтво і природа. У трактаті „Із секретів поетичної творчості” І.Франко підкреслює, що відчуття естетичної насолоди – це незабутнє переживання, яке мотивує людину на подальший контакт з певним об'єктом. Секрет художньої краси І.Франко вбачав у тому враженні, яке твір митця справляє на людську душу [9, 42]. До прикладу, художній твір вводить її в стан гармонії, нагадує про естетичну почуттєву складову реальності, що завжди присутня в житті.

„Наша душа, – як писав В.Покровський – при усвідомленні своєї близькості з красою, пробуджується, оновлюється, оживляється, отримує нову енергію для свого морального буття, відчуває розширення свого життя (...). Світ стає стрункішим: душа починає прозрівати дивну гармонію в ньому. Існування людини стає повнішим й радіснішим: її охоплює почуття світлого задоволення, почуття примирення й радості” [3, 81]. Тобто необхідним є і формування емоційно-надихаючого компонента.

Отже, на наш погляд, необхідно ввести поняття особистісно-естетичного виховання і розвитку, що має бути спрямованим перш за все на формування естетичного ставлення до буття, світогляду, що спрямовує молоду людину на пошук гармонії в усьому, чим вона займається, в усьому, що вона потребує, про що мріє, до чого прагне, що і як робить, а також що вона відчуває з приводу цього.

Як пише К.Паустовський, поетичне сприйняття життя, всього, що нас оточує – найвеличніший дар, який дається нам з дитинства [12, 165]. Ми ж з перших кроків шкільного життя закриваємо перед очима дитини двері у дивовижний світ природи, і вона вже не прислухається до дзюрчання струмочка, дзвону весняних крапель, пісні жайворонка. Вона завчає лише сухі, знебарвлені фрази про всі ці дивовижні речі [17, 94]. Думки ж, які вона має засвоїти, як зауважив, В.О.Сухомлинський, є часто дуже однозначними і „рафінованими”, що не сприяє духовному пошуку юної особистості [17, 201].

Творчість не може бути отримана внаслідок застосування якихось певних рутинних процедур навчання. При навчанні творчості доцільніше використовувати методи, що активізують приховані інтуїтивні процеси творчості, допомагають їх здійснити [14, 149]. І тільки особистий життєвий і творчий поклик допомагає людині знайти форми індивідуалізованого, неповторного вираження своїх переживань, думок, прагнень [19, 100-101].

Отже, сучасна реальність потребує нових підходів, прийомів та методів щодо формування особистості молодої людини. На наш погляд, цьому може слугувати як гуманізація, індивідуалізація, так і загальна естетизація навчального процесу й свідоме формування особистості нового типу: спроможної добре орієнтуватися, жити і працювати у світі, що весь час змінюється, ускладнюється; розвиненої не тільки в інтелектуальній, але й в емоційній сфері; здатної приймати нове й незвичне і творити майбутнє на радість собі, на користь всього людства. На даний момент нам вбачається доцільним для розвитку естетичного ставлення до буття застосувати можливість тренінгової програми, створеної відповідно до його компонентів.

Традиційне навчання більше орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю сутністю є формою передачі інформації та засвоєння знань, а тренінг, перш за все, орієнтований на пошук. Також тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної, та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії [18, 5]. Тому традиційна форма передачі знань потребує доповнення розвиваючими тренінговими заняттями.

Тренінг має проводити психолог, який спілкується з учасниками „на рівних”, тобто є таким самим учасником тренінгової групи, як і інші учасники, але одночасно є й каталізатором усіх процесів, що відбуваються в групі, „водієм” групи на шляху до досягнення визначеної мети [18, 6-7].

Головною метою таких занять має бути активізація творчого ядра особистості, естетичної мотивації і мислення, гармонізуючих проявів душі, набуття досвіду естетичної діяльності та відповідних переживань, поштовх до самоактуалізації. А під прагненням самоактуалізації, зокрема К.Роджерс мав на увазі спрямовуюче начало, яке проявляється у всіх формах органічного і людського життя – прагнення розвиватись, розширюватись, удосконалюватись, тенденції до вираження і прояву всіх здібностей організму і „Я” [7, 216-217].

*Висновки...* Отже естетичне ставлення до буття пов'язане із постійним саморозвитком і самовдосконаленням особистості, життєтворчістю та професійним самовираженням. Це почуттєве відношення впливає на всі аспекти життя та діяльності людини через мотиваційний компонент (естетична мотивація, естетичні потреби), проявляється як естетичне мислення, естетичний світогляд, творча, в тому числі художня діяльність, естетичні емоції.

Формування естетичного ставлення до буття є важливим моментом розвитку як сучасного суспільства, так і людства взагалі. До прикладу, на сьогоднішній день особливо гостро постає проблема збалансування розвитку емоційної та інтелектуальної сфери людини, гармонійного єднання особистості зі Світом, можливості відчувати себе щасливою і впевненою у стрімкому потоці змін в суспільному житті. Все це, передусім, стосується розвитку майбутнього покоління: дітей, молоді і є важливим психолого-педагогічним завданням.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр „Академия”; Раритет, 1997. – 704 с.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. – 3-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 399 с.
3. Борейко В.Е. Введение в природоохранную эстетику. Издание третье, дополненное. – К.: Киевский эколого-культурный центр, 2001. – 200 с.
4. Вікова і педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

6. Гилберт К.Э., Кун Г. История эстетики / Под общ. ред. В.П.Сальникова; Пер. с англ. В.В.Кузнецова и И.С.Тихомировой. – СПб.: Алетейя, 2000. – 653 с.
7. Дем'янюк Т.В. Творчість і клієнтцентрований підхід // Феноменологія щирості. Збірник матеріалів конференції / За загальною редакцією І.А.Слободянюка. – Вінниця: Видавничий центр „Поділля-2000”, 2002. – С.216-219.
8. Эстетика: Навч. посіб. / М.П.Колесніков, В.І.Колеснікова, В.О.Лозовий та ін.; За ред. В.О.Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2004. – 208с.
9. Эстетичне виховання: Довідник / В.І.Мазепа (керівник авт. колективу), А.В.Азархін, В.С.Горський та ін.; Упоряд. Н.О.Яранцева. – К.: Політвидав України, 1988. – 214 с.
10. Левчук Л.Т., Онищенко О.І. Основы эстетики. Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 271с.
11. Мартынов В.Ф. Эстетика: Учеб. пособие / В.Ф. Мартынов – Изд. 2-е, стереотип. – Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 336 с.
12. Паустовский К.Г. Избранные произведения: Повести. Для сред. и ст. школ. возраста. / Худож. В.А.Евдокименко. – К.: Веселка, 1984. – 380с.
13. Психогимнастика в тренинге/Под редакцией Н.Ю.Хрящевой. – СПб.: „Ювента”, Институт Тренинга, 1999. – 256с.
14. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / За ред. В.В.Рибалки; кол. Авторів. – Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720с.
16. Технологія тренінгу/ Упоряд.: О.Главник, Г.Бевз / За заг. ред. С.Максименко. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
17. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
18. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности: модели психологического развития. – К.: Лыбидь, 1992. – 216с.
19. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. – Т. 2 / Сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль. – М.: Педагогика, 1980. – 384 с.
20. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: видавничий центр „Академія”, 2001. – 528 с.
21. Франкл В. Воля к смыслу / Пер. с англ. Д.Гурьева, А.Суворовой. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368с.

**Аннотація**

**Т.М.Черкасова**

***Проблема формирования эстетического отношения к бытию у современной молодежи***

*В данной статье рассматривается эстетическое отношение к бытию – особенное духовно-практическое отношение личности к действительности, которое непосредственно влияет на личностный рост молодежи. Обосновывается необходимость комплексного подхода к формированию всех его компонентов.*

**Ключевые слова:** эстетическое отношение к бытию, самовыражение, эстетическое развитие молодежи, формирование душевного мира личности, творчество.

**Summary**

**T.M.Cherkasova**

***The Problem of Forming of Aesthetic Attitude of Modern Youth to the Objective Reality***

*The aesthetic attitude to the objective reality is a special spiritual – practical attitude of a person to the reality which ingeniously influences the personal growth of youth is considered in the article. The necessity of the complex approach to the forming of all its components is grounded.*

**Key words:** aesthetical attitude to the objective reality, self-expression, aesthetic progress of youth, forming of the soul world of a personality, creativity.

Дата надходження статті

„15” листопада 2007 р.

## РЕЙТИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ КОНТРОЛЮ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ У ВУЗІ

*В статті розглянуто проблему удосконалення навчання у вузі через впровадження ефективних технологій контролю.*

**Ключові слова:** освітня технологія, реорганізація, тестування, рейтингова технологія.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Науково-технічна революція, яка торкнулася всіх галузей науки, техніки, суспільного життя, освіти, спонукає до пошуку відповідних інновацій і в педагогіці.

В умовах реформування вищої освіти та виведення її на рівень сучасних стандартів якості важливого значення набуває питання технологізації. Успіх у реалізації педагогічного впливу багато в чому залежить від уміння організувати ефективний контроль, обрати доцільний його спосіб. При цьому передбачається, що одним із основних способів здійснення ефективного контролю є розробка такої технології, яка організована з використанням останніх досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду.

*Формулювання цілей статті...* Метою статті є розгляд можливостей використання рейтингової технології оцінювання знань студентів ВНЗ.

*Аналіз досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Технологія як підхід в педагогіці має свою передісторію. З часу виникнення науки педагогіки вона шукала шляхів ефективної організації педагогічного процесу, які б гарантували досягнення успіху будь-яким учителем. Ще Я.-А.Коменський прагнув знайти такий загальний порядок навчання, за якого воно здійснювалося б за єдиними законами природи. Тоді навчання не вимагало б нічого іншого, крім „майстерного розподілу часу, предметів і методу”. В ідеалі, за єдиного досконалого методу навчання, вважав Я.-А.Коменський, „усе піде вперед не менш чітко, ніж іде годинник з правильно врівноваженими тягарцями, так само приємно і радісно, як приємно і радісно дивитися на такого роду автомат, і, нарешті, з такою вірністю, яку тільки можна досягти в подібному майстерному інструменті” [1, 237].

Відтоді в педагогіці було чимало спроб зробити навчання схожим на добре налагоджений механізм. Сплеск зацікавленості педагогічними технологіями був характерним для шкіл США в 30-ті роки нинішнього століття, коли з'явилися перші програми аудіовізуального навчання. Там же вперше використовується термін „освітня технологія” (як будувати навчання та виховання).

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Своїм походженням вона зобов'язана реалізації педотехнічних ідей, які висловлювали на рубежі ХХ ст. засновники прагматичної психології та педагогіки (В.Джеймс, Д.Дьюї, С.Холл, Е.Торндайк), представники „індустріальної педагогіки” (Р.Тейлор, Ф.Гільберт).

Слід зазначити, що поняття „педагогічна технологія” найбільшого поширення набуло в теорії навчання. Саме в такому контексті термін „технологія” і його варіації („технологія навчання”, „освітні технології”, „технології в навчанні”, „технології в освіті”) стали використовуватися в педагогічній літературі.

На думку М.Кларіна [2; 3], технологізація навчального процесу в сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогіці пов'язана з пошуком таких дидактичних підходів, які могли б перетворити навчання на свого роду „виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом”.

У нашому уявленні під технологією педагогічного контролю слід розуміти таку побудову контрольної діяльності, при якій всі входні до неї дії представлені в певній цілісності та послідовності, а їх виконання передбачає досягнення необхідного результату і має імовірнісний, прогнозований характер.

Як відомо, контроль є важливим структурним компонентом будь-якого процесу, в тому числі й педагогічної освіти. Важливість контролю постає як на початку будь-якої діяльності, так і по її завершенні.

У вузах давно ведуться пошуки шляхів подолання цих негативних сторін. Серед них –

наділення викладача правом на „автомат”, тобто на виставляння оцінки за навчальний курс за сукупністю знань, показаних студентом на заняттях. Проте, не маючи під собою нормативної бази, такого роду практика найчастіше веде до ще більшого волонтаризму; тому її впровадження, як правило, дуже скоро нашттовхується на цілком обґрунтовані адміністративні обмеження.

Частково проблему об'єктивності контролю вирішує заміна усного іспиту підсумковим тестуванням. Переваги дидактичних тестів над традиційними формами контролю успішності полягає у можливості одночасно охопити перевіркою засвоєння навчального матеріалу всіх студентів. При цьому застосовується однакова, заздалегідь розроблена шкала оцінок. Це значно підвищує об'єктивність і обґрунтованість оцінки порівняно з традиційними формами усного і письмового контролю. При створенні дидактичних тестів характер відповіді визначається в процесі підготовки тестового завдання. Про що думає викладач, готуючи письмові завдання для контрольної роботи чи екзамену? Як правило його хвилює те, чи не забув він про якесь важливе, з його точки зору, питання. І разом з тим, він рідко задумується над тим, якими мають бути відповіді на них. Готуючись до тестового випробування, викладач однаковою мірою змушений думати як над формулюванням самого питання, так і над пошуком єдиної правильної відповіді на нього. Оскільки правильні відповіді відомі ще до проведення тесту, то такі зовнішні чинники, як почерк або граматичні помилки, не впливають на оцінку. Виключається в цьому випадку й упереджене ставлення до студента. Характер відповідей на перші завдання не впливає на ставлення вчителя до інших відповідей учня, оскільки відповіді однозначні і відомі заздалегідь. Те ж можна сказати й стосовно стандартів оцінки. Неузгодженість в оцінках, що виставляються різними викладачами, фактично зникає. Нарешті, систематичне застосування тестів, з одного боку, дає можливість видозмінити підсумкові форми контролю, зробивши в них основний акцент на уміння і навички, а також знання більш високого рівня, з іншого боку – наявність постійного рейтингу в кожного учня дозволяє підвищити об'єктивність підсумкового контролю, а в деяких випадках і взагалі відмовитися від нього.

Однак розробка, впровадження і застосування екзаменаційних тестів – досить складна технологія, що потребує високої кваліфікації викладачів і великих витрат робочого часу на упорядкування, поповнення, удосконалення та відновлення завдань. Тим часом у чинні нормативи, згідно з якими планується навантаження, ці витрати не закладені. Тому поки що тести вводяться або „на громадських засадах”, залишаючись справою окремих ентузіастів, або під адміністративним натиском. Ні той, ні інший шлях не сприяють їх органічному вплетенню в навчальний процес. Більше того, спроби тотального запровадження тестового контролю знань викликають справедливі нарікання як із боку методистів, так і практиків. Як відомо, навчальні дисципліни в різній мірі підлягають „формалізації” та структуруванню знань, без чого їх неможливо системно вписати в дискретну „сітку” тестових завдань. Зауважимо також, що тести найчастіше вимірюють не тільки засвоєння знань: вони нерідко в імпліцитному вигляді містять оцінку здібностей студента до перенесення знань, класифікації й систематизації, оцінюють логічні операції і асоціативне мислення. При недостатній кваліфікації викладачів може трапитися наступне: викладач, розробивши комплект тестових завдань, розраховував перевірити знання студентів з певної теми, а насправді з'ясував їхню здатність до механічного запам'ятовування. З іншого боку, тести позбавляють екзаменатора можливості оцінити дуже важливі, а для педагогічної освіти – основні уміння. Насамперед – це комунікативні здібності і навички зв'язного усного викладу навчального матеріалу, а також творчі досягнення.

Отже, масоване застосування тестів також не може бути панацеєю у вирішенні проблеми удосконалення контролю.

В умовах інноваційної перебудови української національної освіти наявна система контролю знань у вузах все більше вступає в протиріччя із сучасними вимогами до підготовки кваліфікованих фахівців. Головний її недолік – вона ніяк не сприяє активній і ритмічній самостійній роботі студентів. За останній час намітився шлях, що дозволяє поєднати в собі практично всі переваги відомих засобів контролю знань студентів і звести до мінімуму недоліки кожного з них. Це – так звана рейтингова технологія контролю знань. Вона передбачає систему накопичення умовних одиниць знань протягом усього періоду, за який здійснюється атестація студента. В залежності від кількості балів, отриманих за кожний виконаний вид навчальної роботи, студент по завершенні курсу одержує достатньо адекватну сумарну оцінку (рейтинг).

Рейтинг – дослівно з англійського – оцінка, деяка чисельна характеристика певного поняття. Зазвичай, під рейтингом розуміється „накопичена оцінка” або „оцінка, що враховує передісторію”. Прийнято і таке розуміння рейтингу – „індивідуальний, кумулятивний індекс”. У вузівській практиці рейтинг – це деяка числова величина, виражена, як правило, за багатобальною шкалою (наприклад, 20- чи 100-бальною), й інтегрально характеризує успішність студента з одного або декількох предметів протягом певного періоду навчання (семестр, рік і т.д.).



Усі дослідники рейтингової технології контролю знань відзначають її високу результативність: у її рамках легко реалізується і тематичний контроль і поточна атестація студентів, її застосування підвищує ритмічність роботи студентів, вносить елемент змагальності, сприяє індивідуалізації навчання, підвищує міцність знань за рахунок систематичної роботи над матеріалом, збільшує об'єктивність підсумкової оцінки, дає більш достовірну інформацію для морального і матеріального заохочення студентів.

Будучи надзвичайно різноманітною в конкретних способах та методиках свого практичного застосування, разом з тим, рейтингова технологія володіє деякими спільними ознаками і властивостями:

- оцінка навчальної роботи студентів проводиться в балах;
- наступність в оцінці навчальної роботи студентів;
- встановлення сумарного рейтингу за певний період навчання;
- ранжування студентів за сумарним рейтингом;
- можливість перерахунку рейтингових балів у традиційну систему оцінок;
- забезпечення високої індивідуалізації навчання;
- високий стимулюючий ефект;
- зняття проблеми відвідування занять через можливість набрати на кожному занятті максимально необхідну кількість балів;
- об'єктивна стандартизація оцінки знань;
- забезпеченість принципу завершеності навчання, коли перехід до вивчення наступного матеріалу можливий лише після засвоєння попереднього.

Рейтингова технологія оцінки знань та умінь студентів дає можливість: оцінювати знання, уміння, навички; враховувати будь-яку форму діяльності студента: навчальну, методичну, науково-дослідну, пошукову та ін.; оцінювати якість самостійної та аудиторної роботи; оцінювати характер роботи студента – систематичний, неритмічний.

Не дивлячись на очевидні переваги даної технології контролю, на жаль, доводиться констатувати, що вона до цього часу не стала загальноприйнятною й застосовується лише окремими викладачами-ентузіастами.

Такий стан справ пояснюється рядом як об'єктивних так і суб'єктивних факторів. Одним із них є складна і трудомістка процедура рейтингового оцінювання знань. Не другорядною залишається й та обставина, за якої офіційно визнаною є п'ятибальна система оцінювання. За таких умов рейтингова система оцінювання втрачає сенс, оскільки через обов'язкове переведення рейтингу в п'ятибальну шкалу тонка диференційована процедура визначення рангу студентів втрачає свої функції.

Існує також небезпека формального механічного перенесення на нову систему контролю звичних традиційних норм оцінки, що може призвести до стандартного, „накатаного” контролю і статистичних викладок із визначення рейтингу. Крім того, така система контролю потребує суттєвих структурних змін в організації усього навчального процесу у вузі: зміни співвідношення аудиторної і самостійної роботи студентів, а також відповідних змін в організації праці викладачів.

Рейтинговий контроль вимагає реструктурування навчально-методичного матеріалу в напрямку активного забезпечення самостійного засвоєння студентами певних знань.

*Висновки...* Підводячи підсумки короткого дискурсу питання контролю за навчальною діяльністю студентів, висловимо загальну оцінку розв'язання цієї проблеми у вузі, а також можливі перспективи її вирішення. Аналіз застосування різних технологій, форм та методів контролю дає підстави стверджувати, що не дивлячись на абсолютно правильне розуміння як важливості, так і можливості застосування різних форм контролю, на практиці, як правило, викладачі надають перевагу двом найбільш суб'єктивним формам: усному опитуванню та письмовій перевірці. Використання ж дидактичних тестів в більшості випадків носить фрагментарний, епізодичний характер. Крім того, дуже часто при розробці тестів порушуються основні вимоги щодо якості тестових завдань. Це ж саме можна сказати і щодо запровадження рейтингової технології оцінювання знань. Відсутність науково обґрунтованих критеріїв якості результатів навчання (так званих стандартів освіти), складність процедури контролю та оцінки за модульно-рейтинговою технологією, відсутність достатніх стимулів її застосування, не дає можливості очікувати найближчим часом її впровадження більшістю викладачів в практику своєї роботи. А взагалі, успіх будь-якого нововведення, значною мірою буде залежати від дотримання принципу системності. У протилежному випадку окремо взятий, нехай найкращий, найбільш об'єктивний метод контролю, яким на даному етапі є тестування, буде приречений.

Таким чином, успіх застосування рейтингової системи контролю, перш за все, визначається готовністю і зацікавленістю викладачів та студентів до реорганізації в цілому навчального процесу. Адже будь-яке нововведення тільки тоді має шанс на успіх, коли ті, хто його

впроваджують, і для кого воно впроваджується, вбачають у цьому особистісний сенс. Якщо ні викладач, ні студент не відчують, що ця система контролю дає їм певні додаткові блага, то марно сподіватись на успіх.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1969. Т.2. – 552 с.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80с.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежной педагогике. – М.: Арена, 1994. – С.15-17.

*Аннотация*

*В.И.Шахов, Н.В.Калашник*

***Рейтинговая технология контроля как средство усовершенствования обучения в вузе***

*В статье рассмотрена проблема усовершенствования обучения в вузе посредством внедрения эффективных технологий контроля.*

***Ключевые слова:*** технологии обучения, реорганизация, тестирование, рейтинговая технология.

*Summary*

*V.I.Shakhov, N.V.Kalashnik*

***The Raiting Technology of Control as a Remedy for Improvement of Higher Education***

*The problem of improvement of education in the higher educational institution by means of introduction of effective technologies of control is examined in the article.*

***Key-words:*** technology of teaching, reorganization, testing, raiting technology.

Дата надходження статті

„18” вересня 2007 р.

**УДК 37.012+910.1 (045)**

**І.М.ШОРОБУРА,**

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

**ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ УРОКУ ГЕОГРАФІЇ У 80-90-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

*В статті розглядаються питання удосконалення уроку географії в шкільній географічній освіті у 80-90-і роки ХХ століття. Аналізується побудова географічних курсів в школі. Розглядаються проблеми шкільної географічної освіти цього періоду та можливі шляхи їх вирішення.*

***Ключові слова:*** урок географії, методи навчання, шкільна географічна освіта, географічні курси.

*Постановка проблеми в загальному вигляді... У середині 80-х років методика географії акцентує на подальшому вдосконаленні уроку – основної форми організації навчання в школі. Основними вимогами до уроку географії в ці роки були: висока науковість, тобто відповідність змісту уроку рівню географічної науки, використання методів, прийомів, засобів навчання, що їх застосовував учитель, – досягненням педагогічної теорії.*

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Українські вчені розглядають питання удосконалення змісту та методики викладання шкільної географічної освіти, зокрема, Н.В.Бірюкова, О.Т.Діброва, С.Г.Коберник, Л.І.Круглик, В.Ю.Пестушко, В.Я.Плахута, М.М.Паламарчук, С.М.Пальчевський, Л.В.Тименко, В.Я.Сасихов, А.Й.Сиротенко, Б.А.Чернов, О.І.Шаблій, Е.І.Шипович; є дослідження Я.І.Жупанського, С.Г.Коберника, В.П.Корнеева, А.Й.Сиротенка та ін. щодо особливостей розвитку шкільної географічної освіти в 80–90-і роки.*

*Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати проблеми вдосконалення уроку, систему методів навчання географії, що склалися у 80–90-і роки ХХ століття.*

*Виклад основного матеріалу... Цей період характеризувався активізацією спроб вчителів і методистів урізноманітнити урок. Характерними були такі публікації в журналах, як „Шляхи вдосконалення організації навчання географії” (Н.Сгорова, 1987.), „Рекомендації до проведення*

уроку-заліку” (Е.Льченко, 1988), „Групові форми роботи на уроках географії” (О.Уступ, 1988) „Рольові ігри на уроках географії в 5 класі” (А.Капанін, А.Бондарев, 1989), „Лекційні і семінарські заняття в 10 класі” (А.Шатних, 1990), „Методика проведення прес-конференцій” (І.Савельєв, 1990) та ін.

Спробу узагальнення цих нових підходів до уроку зробила методист Т.Герасимова у статті „Вимоги до сучасного уроку географії” (1991), де, зокрема, зазначається, що в практиці вчителів наприкінці 80-х років ще спостерігався вплив традиційних підходів до організації уроку, переважала описовість у викладанні, а це призводило до відтворювальної діяльності учнів. Автор націлювала вчителів на те, щоб на уроках розвивати розумові здібності учнів, готувати їх до активної участі в сучасному житті. У зв'язку з цим вона пропонувала три основні вимоги до уроку географії: урок повинен розглядатися як частина системи уроків з теми (розділу), курсу; урок – це відносно завершена частина навчального процесу за темою (розділом); урок повинен бути організований з найбільш раціональним використанням зусиль і часу учнів і вчителя.

Можливості реалізації цих вимог описувались автором з відповідними прикладами, підкреслювалося значення тематичного планування уроків географії [2, 3-7].

В інших статтях з проблеми уроку кінця 80-х в центрі уваги організація і управління пізнавальною діяльністю учнів, серед вимог до уроку названі: чітке, конкретне формулювання мети уроку – освітньої, виховної, розвивальної – і оцінка уроку з урахуванням досягнення поставленої мети; висунення мети або завдань уроку перед учнями, що допомагає їм зосередити увагу на головному, усвідомити хід уроку, логічний зв'язок його окремих етапів і в кінцевому рахунку підвищує ефективність оволодіння навчальним матеріалом; раціональне поєднання теоретичної і практичної діяльності учнів; використання рівнів засвоєння знань і вмінь як критеріїв організації пізнавальної діяльності учнів; поділ навчального матеріалу на смислові частини і постановка пізнавальних завдань перед кожною такою частиною; співвідношення в пізнавальній діяльності учнів репродуктивних і творчих елементів є головним показником якості уроку географії.

У 1989 і 1990 роках вийшли нові методичні посібники з навчання окремих курсів географії: В.Сухова (8 клас), В.Коринської (7 клас) [4] і А.Даринського (9 клас) [3], Є.Шиповича „Методика викладання географії” [7], в яких автори висвітлювали форми навчання (колективна, групова, індивідуальна) і зверталися до проблеми уроку. Спільним у цих посібниках було те, що перед кожним уроком авторами були сформульовані навчально-виховні завдання. В описах уроків розкривалися методичні шляхи досягнення цілей, називалися опорні знання, міжпредметні зв'язки. Показувався двосторонній зв'язок – діяльності вчителя і учня – на різних рівнях засвоєння знань. У методичних розробках автори пропонували на уроках відводити більше часу вивченню нового матеріалу, широко використовуючи самостійну роботу. Наголошувалося, що поряд з перебудовою уроку і широким застосуванням проблемного навчання великого значення набувають вибір оптимального поєднання в межах уроку різних форм організації навчальної діяльності учнів [3; 4; 7].

Наприкінці 80-х років остаточно склалась система методів навчання географії, яка збагатилась новими підходами. Аналіз методичної літератури та її узагальнення дозволили нам скласти систематизоване уявлення з цього питання. Така систематизація, на нашу думку, є досить цінною, оскільки і сьогодні ці підходи є важливими для інструментарію сучасного вчителя географії [4; 6; 7].

Залежно від походження інформації, розрізняють: словесні, наочні і практичні методи; залежно від мети – методи здобуття нових знань, метод формування умінь і навичок, метод застосування знань на практиці, методи творчої діяльності, методи закріплення знань, умінь і навичок, методи перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок.

Досить розгалуженою є класифікація методів навчання за особливостями навчально-пізнавальної діяльності учнів, яку складають:

- пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний) метод: викладач організує сприймання та усвідомлення учнями інформації, а учні здійснюють сприймання (рецепцію), осмислення і запам'ятовування її;
- репродуктивний: викладач дає завдання, у процесі виконання якого учні здобувають уміння застосовувати знання за зразком;
- проблемного виконання: викладач формулює проблему і вирішує її, учні стежать за ходом творчого пошуку (учням подається своєрідний еталон творчого мислення);
- частково-пошуковий (евристичний): викладач формулює проблему, поетапно вирішення якої здійснюють учні під його керівництвом (при цьому відбувається поєднання репродуктивної та творчої діяльності учнів);
- дослідницький: викладач ставить перед учнями проблему, і ті вирішують її самостійно,

висуваючи ідеї, перевіряючи їх, підбираючи для цього необхідні джерела інформації, прилади, матеріали тощо.

Залежно від особливостей викладання та учіння, в яких поєднуються методи викладання (діяльність викладача) з відповідними методами учіння (діяльність учнів):

- інформаційно-повідомляючий метод викладання і виконавчий метод учіння. Передбачає викладання навчального матеріалу без докладного пояснення, узагальнення й систематизації;

- пояснювальний метод викладання і репродуктивний метод учіння. Викладач не тільки повідомляє певні факти, але й пояснює їх, домагаючись осмислення, засвоєння учнями (учні засвоюють матеріал на рівні розуміння запам'ятовування);

- інструктивно-практичний метод викладання і продуктивно-практичний метод учіння. Викладач інструктує учнів словесними, наочними або практичними способами, як виконувати певні практичні дії; учні за допомогою вправ відшліфовують різні уміння і навички;

- пояснювально-спонукальний метод викладання і частково-пошуковий метод учіння. Викладач частину навчального матеріалу подає в готовому вигляді, іншу частину – через проблемні завдання; учні засвоюють навчальний матеріал як за допомогою репродуктивного, так і творчого, дослідницького методу;

- спонукальний метод навчання і пошуковий метод учіння. Викладач ставить перед учнями проблемні питання і завдання, організовуючи їх самостійну діяльність; учні самостійно здобувають і засвоюють нові знання в основному без допомоги вчителя.

Словесні методи широко використовують при викладанні географії. Залежно від дидактичної мети розрізняють три типи бесід: відтворюючу, систематизуючу, евристичну. Відтворююча (контрольно-перевіряюча) бесіда призначена для закріплення в пам'яті учнів вивченого матеріалу і перевірки ступеня його засвоєння. Мета систематизуючої бесіди – узагальнення і систематизація знань. Проводиться вона на завершальних етапах вивчення теми чи розділу, на уроках узагальнення і систематизації знань. Логіка її побудови заснована на ретроспективному аналізі (ретроспекція – встановлення зв'язків між новими результатами і раніше зробленими висновками). Мета евристичної бесіди – розвиток творчого мислення учнів. Для досягнення дидактичної мети викладачеві необхідно, завдяки актуалізації опорних знань учнів, створити відповідну базу для неї.

Головне завдання пояснення на уроці географії – розкриття причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку природи, суспільства, людського мислення. Оскільки матеріал можна пояснювати різними логічними шляхами або способами міркування, пояснення може бути індуктивним, дедуктивним, традуктивним [5, 45].

У навчанні дедуктивні методи зводяться спершу до вивчення загальних положень (законів, правил, формул та ін.), а потім – часткових випадків або виявів загального положення. Такий підхід поширюється на вивчення багатьох географічних тем. Індуктивні та дедуктивні методи використовують не тільки як засоби пояснення в межах одного уроку, вони можуть бути логічною формою пояснення тем і цілих розділів, що охоплюють декілька уроків. Оскільки дедуктивні методи сприяють розвитку аналітичних особливостей мислення, а індуктивні – синтетичних, слід в шкільній географічній освіті однаковою мірою використовувати обидва.

Розповідь – образний, динамічний, емоційний виклад інформації про різні явища і події, який систематично використовується на уроках географії. Характеризується незначною тривалістю (10-12 хв.), доступною формою викладу. Вчитель може використовувати цитати, резюмування, наочні засоби, яскраві географічні приклади, порівняння.

За особливостями проникнення в явища дійсності розповіді бувають: художні, наукові, науково-популярні, описові.

У старших класах при вивченні географії можуть використовуватися і лекції. За призначенням лекції поділяють на: вступні (дають загальне уявлення про завдання, зміст дисципліни, розкривають структуру і логіку розвитку географії, сприяють розвитку в учнів інтересу до предмета з метою його творчого засвоєння); тематичні (присвячують розкриттю конкретних тем програми); оглядові (головне завдання полягає у сприянні належного взаємозв'язку і наступності між теоретичними знаннями і практичними вміннями та навичками учнів; настанови, які читають учні перед іспитами (установча), виконанням практичних, творчих, самостійних робіт); заключні (підбивають підсумки вивченого матеріалу через виділення вузлових питань, зосередження уваги на практичному значенні здобутих знань; стимулюють інтерес учнів до вивчення дисципліни).

Самостійна робота учнів з підручником – один з найважливіших методів набуття систематичних, міцних і ґрунтовних знань з географії. Вона більше, ніж будь-які інші методи, залежить від вікових особливостей дітей та рівня їхнього розвитку.

Самостійна робота проводиться при вивченні нового матеріалу:

- попереднє ознайомлення з темою наступного уроку географії для відновлення в пам'яті раніше засвоєних знань, на які буде спиратись вивчення нового матеріалу, або ознайомлення з питаннями, які вивчатимуться на уроці;
- самостійне вивчення окремих питань з географії;
- виконання завдань учителя: складання простих і розгорнутих планів, порівняльних характеристик країн, регіонів тощо;
- читання науково-популярної літератури, географічних довідників та ін.;
- підготовка повідомлень, рефератів, доповідей з окремих питань теми.

Під час закріплення матеріалу:

- читання і складання простих або розгорнутих планів (логічно послідовних заголовків з окремих параграфів чи розділів підручника);
- читання підручника і підготовка відповідей за планом викладу нового матеріалу вчителем;
- підготовка відповідей і розгорнутих виступів за спеціальним завданням учителя;
- виконання практичних завдань і вправ за підручником та навчальним посібником [1, 56].

Під час узагальнюючого повторення застосовуються такі методи, як повторення важливих частин і розділів підручника; конспектування узагальнюючих розділів підручника; підготовка відповідей за основними питаннями вивченого матеріалу; складання порівняльних фізикогеографічних та економікогеографічних характеристик, схем, таблиць; підготовка доповідей, рефератів.

Основним джерелом інформації при застосуванні цих методів є слово вчителя. Від точності, яскравості, емоційності, забарвленості його мови, міміки, жестів залежить ефективність сприймання.

Словесні методи навчання використовують у поєднанні з наочними методами.

До наочних методів навчання належать: ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження.

Метод ілюстрування – оснащення ілюстраціями статичної (нерухомої) наочності, плакатів, малюнків, картин, карт, схем та ін.

Метод демонстрування – показ рухомих засобів наочності, приладів, дослідів, технічних установок, який широко застосовується на уроці географії. Можливий показ учням різноманітних наочних об'єктів – реальних предметів (безпосередня наочність) та їх зображень (опосередкована наочність).

Особлива увага на уроках географії приділяється спостереженню. Учень стає експериментатором, він аналізує процес, втручається в нього, змінює, щоб краще його пізнати. Спостереження і досліди в навчальному процесі можуть виконувати демонстраційно-ілюстративну (засіб закріплення раніше засвоєних знань, навичок та умінь) і дослідницьку (засіб здобуття нових знань) функції.

Самостійні спостереження і досліди, які бувають короточасними і тривалими, фронтальними й індивідуальними, учні можуть проводити на уроках і поза ними, у процесі гурткової роботи або дома за завданням учителя. Тривалі спостереження вимагають систематичної фіксації фактів і висновків у щоденниках спостережень. Організація спостережень і дослідів передбачає такі основні етапи: вступний інструктаж учителя; вивчення або повторення раніше засвоєних знань, необхідних для проведення роботи; самостійні спостереження і досліди; висновки учнів; висновки вчителя (найчастіше у формі бесіди); колективні теоретичні узагальнення та оцінювання виконаної роботи.

Практичні методи навчання використовують для безпосереднього пізнання дійсності, поглиблення знань, формування вмінь і навичок. До них належать: вправи, лабораторні, практичні, графічні й дослідні роботи.

Зміст і прийоми виконання практичних робіт зумовлюються специфікою географії предмета. До них учитель вдається перед поясненням нового матеріалу (для актуалізації опорних знань та умінь), у процесі розповіді (для ілюстрування теоретичних положень) або після вивчення матеріалу (з метою узагальнення і систематизації комплексного застосування знань).

Етапи проведення практичних робіт: пояснення вчителя (теоретичне осмислення матеріалу), показ (інструктаж), проба (2-3 учні виконують роботу, решта спостерігає), виконання роботи (кожен учень самостійно виконує роботу), контроль (приймання та оцінювання роботи).

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню учнів навчальною інформацією. Їх поділяють на дві групи.

Пізнавальний інтерес на початковій стадії формується під впливом емоційних чинників. Для створення емоційної ситуації важливими є вдало дібрані приклади з літератури, художніх фільмів, особистих переживань учителя. Яскравість розповіді, пафос збуджують зацікавленість учнів, як до

окремих питань теми, так і до географічного матеріалу загалом. Найпоширенішими серед методів даної групи є:

1. Метод створення ситуації новизни навчального матеріалу. Передбачає окреслення нових знань у процесі викладання, створення атмосфери морального задоволення від інтелектуальної праці. Відчуття збагачення знаннями спонукає учнів до самовдосконалення.

2. Метод опори на життєвий досвід учнів. Полягає у використанні вчителем у навчальному процесі життєвого досвіду учнів (факти, явища, які вони спостерігали в житті, навколишньому середовищі або в яких самі брали участь) як опори при вивченні нового матеріалу. Це викликає в учнів інтерес, бажання пізнати сутність спостережуваних явищ.

3. Метод пізнавальних ігор. Сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення. Пізнавальні ігри (ділові, рольові, ситуативні) моделюють життєві ситуації, стосунки людей, взаємодію речей, явищ.

4. Метод створення відчуття успіху в навчанні. Постійне відчуття учнем успіху в навчанні зміцнює впевненість у власних силах, пробуджує почуття гідності, бажання вчитися.

Диспут базується на обміні думками між учнями, вчителями й учнями. Це вчить їх мислити самостійно, сприяє розвитку аналітичних навичок. Навчає мислити самостійно, розвиває здатність до виваженої аргументації та поважання думки інших. Розрізняють види дискусій: дискусія між учнями класу або групою учнів, що виникає під час вирішення певної проблеми; дискусія, спрямована на формування моральних та ідейних переконань; дискусія, метою якої є обґрунтування наукових положень, що вимагають попередньої підготовки учнів за першоджерелами [3, 76].

Методи контролю забезпечують одержання зворотної інформації про зміст, характер і досягнення у навчально-пізнавальній діяльності учнів та про ефективність праці вчителя.

Залежно від форми контрольних завдань (проходження інформації між викладачем і учнями) перевірка може бути усною, письмовою, графічною і практичною.

Метод усного опитування на уроці географії є найпоширенішим і найбільш ефективним. Полягає у з'ясуванні рівня знань учня завдяки прямому контакту з ним під час перевіркової бесіди. Особливістю письмової контрольної роботи, порівняно з усною перевіркою, є глибина відповідей на запитання і виконання практичних дій, більша тривалість її проведення і підбиття підсумків.

Особлива увага звертається на проблемне навчання географії. Основними елементами проблемного навчання є створення проблемних ситуацій і вирішення проблем. Проблема ситуація означає, що у процесі діяльності людина зустрілася з чимось незрозумілим, невідомим. Таким чином, головний елемент проблемної ситуації – невідоме, нове, те, що має бути відкрито для правильного виконання необхідної дії.

У навчальному процесі проблема може бути виражена у формі проблемного запитання чи завдання. І проблемне завдання, і проблемне запитання має спільну характеристику: в їх змісті закладені потенційні можливості для виникнення проблемних ситуацій у процесі виконання.

Процес виконання проблемних завдань і вирішення проблемних питань є найбільш складним у теорії проблемного навчання. В.А.Щенев подає способи вирішення пізнавальних запитань: знаходження причинно-наслідкових зв'язків, групування фактів, порівняння, узагальнення. Проте поняття "пізнавальне запитання" набагато ширше, ніж поняття "проблемне питання". Як правило, будь-яке проблемне питання є пізнавальним, але не всі пізнавальні питання є проблемним. Пізнавальне питання можна вважати проблемним, якщо на його основі учителем на уроці буде створена проблемна ситуація, вирішення якої приведе учнів до отримання нових знань.

У вирішенні проблеми учнями можна виокремити наступні етапи: усвідомлення проблеми, з'ясування протиріччя; формулювання гіпотези, зважаючи на ті чи інші умови; доведення гіпотези; загальний висновок [9, 30].

Для вирішення проблеми учні використовують такі прийоми навчальної діяльності, як знаходження розриву у зв'язках, висунення гіпотези, застосування загального положення гіпотези до окремих прикладів, встановлення комплексу причинно-наслідкових зв'язків. Поступове оволодіння учнями цими прийомами веде до формування умінь вирішувати проблеми.

Для полегшення засвоєння учнями логіки вирішення проблемних запитань доцільно запропонувати їм наступну пам'ятку:

1 етап. Вирішення проблеми. Усвідомлення проблеми, з'ясування протиріччя. На цьому етапі необхідно виконати наступні дії: уважно прочитати запитання; знайти умову і вимоги запитання; визначити, що дано в умові і що треба знайти; пригадати, що знаєте про цей об'єкт чи явище, які причинно-наслідкові зв'язки його пояснюють; співставити раніше отримані знання і нову інформацію; виявити на основі такого співставлення протиріччя, приховане у запитанні.

2 етап. Формулювання гіпотези. На цьому етапі необхідно висловити припущення щодо причин виникнення явища чи об'єкта, сформулювати гіпотезу.

3 етап. Доведення гіпотези. На цьому етапі треба поставити нове запитання; виходячи з припущень, вказаних у гіпотезі, відповісти на нього і, по можливості, перевірити свою відповідь.

4 етап. Загальний висновок. На цьому етапі необхідно виконати наступні дії: відповісти на запитання:

- Які нові знання ви отримали?

- Що нового дізналися про причинно-наслідкові зв'язки, які пояснюють виникнення цього явища чи об'єкта? [9, 89].

Оволодіння досвідом творчої діяльності відбувається у процесі виконання учнями проблемних завдань, побудованих на змісті програмового матеріалу. Для досягнення реальних результатів навчання необхідна система таких завдань. У дидактиці існують різні підходи до побудови системи проблемних завдань. У методиці навчання географії застосовується підхід І.Я.Лернера. Як основа для побудови системи проблемних завдань, прийняті, по-перше, її методи дослідження, що дозволяють найповніше відобразити у навчанні зміст навчального предмета; по-друге, провідні ідеї географічної науки, її теорія і проблеми, адаптовані до умов середньої школи.

Система проблемних завдань, розроблена з урахування вищезазначених умов під керівництвом Л.Панчешнікової, отримала широку апробацію у методиці навчання географії і в практиці роботи школи [8, 3-7].

У теорії проблемного навчання з'явилися поняття "традиційного" і "реального" проблемного навчання. Традиційне проблемне навчання передбачає вирішення проблем, запозичених із науки і адаптованих до можливостей учнів.

Реальна проблема має дві ознаки: вона є особистісно значимою для учнів і вимагає від школярів збору необхідної інформації, пошуку шляхів її реалізації і, що є особливо важливим, дій відповідно до знайденого рішення.

Функції вчителя полягають у тому, щоб координувати роботу учнів. У випадку виникнення труднощів учителю рекомендується поставити навідні питання, дати додаткові завдання. Вирішення реальних проблем у свою чергу пов'язане із реалізацією екологічного підходу до навчання [9, 90].

*Висновки...* Послаблення ідеологічної диктатури в українському суспільстві наприкінці 80-х років, процеси демократизації і гласності стимулювали розвиток шкільної географічної освіти. Цей момент розвитку суспільства диктував необхідність переходу до виховання нового типу особистості, здатної критично мислити, швидко і адекватно реагувати на життєві ситуації, що впливало на удосконалення уроку географії. З методичної точки зору така мета обумовлювала необхідність розвитку географічної свідомості та мислення учнів і стала однією з провідних методичних проблем цього періоду. Ці питання жваво обговорювалися на сторінках педагогічної преси та в педагогічних колективах.

Отже, проблем у 80-і-90-і роки було багато, проте питання подальшого вдосконалення уроку географії вчителі прагнули вирішити позитивно.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Герасимова Т.П. Вимоги до сучасного уроку // Географія в школі. – 1991. – С.3–7.
3. Даринский А.В. Методика преподавания географии. – М.: „Просвещение”, 1966. – 175 с.
4. Коринська В.А, Щеньов В.А, Душина І.В. Географія материків та океанів. Підруч. для 7 кл. – К.: Рад.школи, 1990. – 318 с.
5. Краевский В.В., Лернер И.Я. Дидактические основания определения содержания учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 8. Об конструировании учебника. – М.: Просвещение, 1980. – С. 34–49.
6. Методика обучения географии в средней школе / Под ред. А.Е. Бибик и др., изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1984. – 384 с.
7. Методика викладання з географії. Посібник для вчителів / За ред. Є.В.Шипович. – К.: Вища школа, 1981. – 192 с.
8. Панчешникова Л.М. Проблеми сучасного уроку географії // Географія в школі. – 1985. – № 4. – С.3–7.
9. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

*Аннотація*  
*И.М.Шоробура*

#### ***Проблемы усовершенствования урока географии в 80-90-е годы XX столетия***

*В статье рассматриваются вопросы усовершенствования урока географии в школьном географическом образовании в 80-90-е годы XX столетия. Анализируется построение географических курсов*

в школі. Рассматриваются проблемы школьного географического образования этого периода и возможные пути их решения.

**Ключевые слова:** урок географии, методы обучения, школьное географическое образование, географические курсы.

**Summary**  
**I.M.Shorobura**

**The Problems of Improvement of Geography Lesson in 80-90-s of the 20th Century**

The questions of improvement of geography lesson in school geographical education in 80-90-s of the 20th century are regarded in the article. The problems of school geographical education and possible ways of solving them are analyzed in the article.

**Key-words:** geography lesson, methods of teaching, school geographical education, geography courses.

Дата надходження статті

„14” листопада 2007 р.

УДК 371.314

**І.П.ЯЦУК,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(м.Хмельницький)

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОЛЕКТИВ ЯК ФОРМА ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦІЛІСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

В даній статті зроблено спробу розглянути становлення майбутнього педагога в умовах навчально-виховного колективу, який розглядається автором як форма функціонування цілісного педагогічного процесу у вищій школі.

**Ключові слова:** колектив, вища школа, навчально-виховний процес, майбутні педагоги.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* У сучасному українському суспільстві чималої уваги надається професійній компетентності, вихованості вчителя початкових класів, сформованості його загальнолюдської та педагогічної культури. Визначальним у цих процесах є період здобуття освіти, набуття практичних умінь та навичок, виховання майбутнього педагога в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Саме в цей період гостро відчутні впливи численних факторів, об'єктивних та суб'єктивних, природних та суспільних, внутрішніх та зовнішніх, незалежних та залежних від волі, свідомості людей, діючих організовано або стихійно.

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Надзвичайно великий вплив в цей період має навчально-виховний колектив вищого педагогічного закладу, сформованість якого визначає цілісність, послідовність та результативність діяльності вищого педагогічного закладу. Проблемі формування колективу присвячено дослідження науковців як минулого, так і сучасності: І.Беха, О.Глузмана, А.Макаренка, В.Радула, В.Сухомлинського, К.Ушинського, М.Фіцули, С.Харченко та ін.

*Формулювання цілей статті...* Однак, незважаючи на широке відображення проблеми в спеціальній літературі, такий аспект як становлення майбутнього педагога в умовах навчально-виховного колективу та успішного функціонування цілісного педагогічного процесу в наш час потребує додаткової уваги. Саме це питання і стало метою нашого дослідження.

*Виклад основного матеріалу...* Виховання є провідною сферою діяльності не лише студента, а й людини взагалі. Бо ж, як зазначав В.О.Сухомлинський: „...освічена але не вихована людина схожа на кам'яну глибу на глиняних ногах” [5].

К.Д.Ушинський стверджував: „...мета виховання – сама людина, адже все інше в цьому світі (держава, народ, людство) існують лише для людини” [6]. Отже, визначаючи мету розвитку сучасної демократичної України, окресливши чіткі вимоги до навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах, надзвичайно актуально постає проблема сучасної, інноваційної підготовки педагога, а це можливе в чітко організованому колективі, розвинутій виховній системі.

Стосовно порушеної нами проблеми надзвичайно цінним є сучасний досвід функціонування цілісного педагогічного процесу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, де надзвичайно гостро стоять питання розвитку особистості та колективу.

Процеси розвитку особистості та колективу невід'ємно пов'язані один з одним. Розвиток особистості залежить від розвитку колективу, структури існуючих в ньому ділових та



міжособистісних стосунків, активності вихованців, рівня їхнього фізичного та розумового розвитку та впливу колективу. В кінцевому результаті колективні стосунки виражені тим яскравіше, чим більш активні члени колективу, чим повніше вони використовують свої індивідуальні особливості.

В сучасних умовах становлення студентського колективу має чимало особливостей та закономірностей. Колектив гуманітарно-педагогічної академії, враховуючи їх першочергову важливість, особливої уваги надає розвитку особистості, їхньої індивідуальності.

Розвиток творчої індивідуальності студентів пов'язаний з рівнем їх самостійності та творчої активності в межах колективу. Чим самостійніший студент в колективній суспільно корисній діяльності, тим визначальнішим буде його вплив на колектив, і, навпаки, чим вищий статус колективу, тим дієвішим є вплив колективу на розвиток особистості.

Розвиток особистості та колективу – взаємообумовлені процеси. Людина живе та розвивається в системі стосунків з природою та людьми. Багатство зв'язків передумовлює духовне багатство особистості, визначає особистісну, суспільну, колективну силу людини.

В педагогічній теорії колектив розуміють як організоване об'єднання людей або ступінь розвитку групи.

Від того, як індивід стає елементом соціальної організації, включається в суспільство, залежить, з однієї сторони, формування здібностей цієї організації впливати на особистість, з другої – формування здібностей особистості піддаватися впливу інших.

Велика роль в соціальному професійному становленні студентів мають стосунки, які складаються в них з іншими студентами. Саме в процесі розвитку групових стосунків формуються умови, за яких більш успішно протікає процес соціалізації молодих людей. Від того, які стосунки склалися з друзями, з викладачами, залежить можливість адаптації та розкриття їх потенціалу, збереження автономності. Включення студентів в різноманітні соціальні спільноти створює умови для позитивного входження особистості в різноманітні соціальні структури. З цією метою в гуманітарно-педагогічній академії створені та успішно діють клуби, творчі об'єднання, гуртки, самодіяльні колективи, спортивні секції. Багаторічний досвід їх діяльності підтверджує успішність входження в студентських колектив, та активніший процес професійного зростання студентів, які з вступом в навчальний заклад одночасно проявляють себе в соціальних об'єднаннях за інтересами. Це впливає на згуртованість колективу студентів, що розглядається як одна з ознак сформованого колективу [3].

Робота з групою студентів може розглядатися в двох площинах. З однієї сторони, виявляючи виховний вплив на студентів, педагог, куратор групи, адміністратор враховують специфіку, особливості згуртованості, а з іншої – вони намагаються докласти зусиль, щоб згуртування групи відбувалося досить демократично, на основі гуманістичних норм, тобто, створювався виховний колектив.

Поряд із проблемою згуртованості навчально-виховного колективу викладачі, вихователі академії великої уваги приділяють показникам розвитку колективу, як-то: інтелектуальний, емоційний, вольовий. Інтелектуальна комунікативність – це процес міжособистісного сприйняття та взаєморозуміння, знаходження спільного, здатність студентів групи розуміти один одного. Емоційна комунікативність проявляється в міжособистісних зв'язках. Вольова комунікативність проявляється у здібності групи протистояти труднощам та перепонам, негативним впливам та проявам.

Розвиток студентської групи як колективу не завжди є прогресивним, тут можна спостерігати свої спади та злети, зустрічаються і суперечливі ситуації, які призводять до негативного розвитку колективних стосунків.

Відповідно студентська група, як колектив реалізує такі завдання: корекція впливів на особистість, які переживає студент в навчальному закладі, так і за його межами; компенсація недостатніх можливостей самореалізації; соціальний захист студента від негативних факторів навколишнього середовища.

Реалізація цих завдань можлива за умови наявності в педагогічному закладі розвинутої виховної системи. Колектив педагогічного закладу має свою специфіку та свої закони розвитку. Можна розглядати колектив вищого педагогічного закладу як систему, яка складається з двох складових: студентського та викладацького. Якщо в первинному колективі основним є міжособистісні стосунки, то в педагогічному закладі реалізація виховних функцій багато в чому залежить від міжгрупових стосунків, при цьому відношення складаються між як формальними, так і між неформальними групами. Розвиток колективу та виховної системи закладу залежить від взаємодії цих груп [7].

Формування спільного педагогічного колективу – складний, та як правило, тривалий процес, який проходить кілька стадій свого розвитку. При цьому інтенсивність та якість цього процесу залежить від можливостей членів колективу розв'язати протиріччя між колективом та окремими

студентами; між перспективами колективу та перспективами окремих його членів; між нормами поведінки, визнаними колективом та нормами поведінки окремих студентів; між колективними поглядами та ціннісними орієнтаціями окремих членів колективу.

Велике значення для розвитку колективу вищого педагогічного навчального закладу має співпраця викладачів та студентів. Відмова від тоталітарної педагогіки, від автократичних методів керівництва студентськими колективами потребує серйозного перегляду педагогічних засобів, форм, методів діяльності, які стимулюють активність студентів, забезпечують самоорганізацію колективів.

Тільки за умови, коли всі члени колективу добре знають свої права та обов'язки, повноваження, можлива оптимізація управлінських впливів на колектив.

Маючи відповідні права та гарантії, кожний викладач або студент отримує можливість реалізувати себе в конкретній діяльності, що сприяє його творчому та соціальному зростанню. Виявлена довіра створює таку систему мотивації, за якої в процесі реалізації управлінських функцій як суб'єкт, так і об'єкт управління отримують задоволення. Делегування повноважень лише за тих умов буде не формальним, а усвідомленим, коли воно приймається на підставі не вольового рішення, а погодження підлеглого [2].

*Висновки та перспективи подальших розвідок...* На етапі соціально-економічного та культурного розвитку українського суспільства, особливої гостроти й актуальності підготовки майбутнього вчителя, як один із визначальних чинників впливу на особистість студента ми розглядаємо вплив навчально-виховного колективу та становлення професіонала через колектив. Нами охарактеризовані особливості формування навчально-виховного колективу вищого педагогічного закладу, що дає підстави для подальших досліджень.

Важливим на нашу думку, стосовно порушеної проблеми, є розгляд питань реалізації виховних функцій студентського колективу, розвитку молодіжного самоврядування, співпраці студентів та викладачів у навчально-виховному процесі.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.
2. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. – К.: МАУП, 1996. – 166с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура; під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608с.
4. Сметанський М. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С.26-28.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В.5 т. – К., 1977. – Т.1. – С.430.
6. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр.соч. – М., 1950. – Т.9. – С.531-538.
7. Фролов П.Т. Школа молодого директора. – М.: Просвещение, 1988. – С.87-89.

#### **Аннотація**

**И.П.Ящук**

#### **Учебно-воспитательный коллектив как форма функционирования целостного педагогического процесса в высшей школе**

*В данной статье автор сделал попытку рассмотреть становление будущего педагога в условиях учебно-воспитательного коллектива, который рассматривается автором как форма функционирования целостного педагогического процесса в высшей школе.*

**Ключевые слова:** коллектив, высшая школа, учебно-воспитательный процесс, будущие педагоги.

#### **Summary**

**I.P.Yashchuk**

#### **Educational Collective Body as the Form of Functioning of the Integral Pedagogical Process in the Higher Educational Institution**

*The author of the article made an attempt to examine formation of the future pedagogue in the conditions of educational collective body, which is regarded by the author as the form of functioning of the integral pedagogical process in the higher educational institution.*

**Key-words:** collective body, higher educational institution, educational process, future pedagogues.

Дата надходження статті

„1” жовтня 2007 р.

**АВТОРИ ВИПУСКУ**

**АБРАМОВИЧ Г.М.**, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**АБРАМЧУК О.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету (м.Вінниця)

**АДАМСЬКИЙ В.Р.**, здобувач Інституту історії України НАН України, проректор з міжнародних зв'язків та зв'язків з громадськістю Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Красилів)

**БАРАНОВСЬКА В.М.**, викладач кафедри фізико-математичних дисциплін Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**БЕРЕКА В.Є.**, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**БРИЧОК Б.П.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету (м.Рівне)

**БРИЧОК С.Б.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету (м.Рівне)

**БУДАС Ю.О.**, аспірант Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського (м.Вінниця)

**ГАЛУС О.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ГОРШНА Н.М.**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка (м.Тернопіль)

**ГУЦАЛЮК О.М.**, соціальний педагог (м.Хмельницький)

**ДАРМАНСЬКА І.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту в освіті Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ДІДЕНКО О.В.**, кандидат педагогічних наук, докторант Національної Академії Державної Прикордонної Служби України ім.Б.Хмельницького (м.Хмельницький)

**ДУДЧАК Г.І.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, викладач кафедри шкільної педагогіки і психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ДУСЬ Н.А.**, викладач педагогічних дисциплін Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім.М.Грушевського (м.Бар)

**ЕМЕЛЬЯНОВА Т.В.**, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальної роботи Хмельницького Інституту соціальних технологій „Україна” (м.Хмельницький)

**ЗДАНЕВИЧ Л.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**КАДЕМІЯ М.Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського (м.Вінниця)

**КАЗАКОВА Н.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри культурології та зарубіжної літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**КАЛАШНИК Н.В.**, аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського, викладач кафедри українознавства Вінницького національного медичного університету ім.М.І.Пирогова (м.Вінниця)

**КРАСНА В.В.**, аспірант Інституту проблем виховання АПН України, викладач кафедри шкільної педагогіки і психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**КРУТІЙ К.Л.**, доктор педагогічних наук, професор (м.Запоріжжя)

**КУЗЬ Ю.М.**, офіцер другого факультету Національної академії Державної прикордонної служби України ім.Б.Хмельницького (м.Хмельницький)

**КУЦЬ І.О.**, аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, викладач кафедри фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ЛИСЕНКО Н.В.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаніка, директор науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України (м.Івано-Франківськ)

**МАШКІНА Л.А.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з педагогічної практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**МИХАСЬКОВА М.А.**, кандидат педагогічних наук, 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)

**ПЕТРЕНКО О.Б.**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Рівненського державного гуманітарного університету (м.Рівне)

**ПІСОЦЬКА Л.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільного виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ПЛАХТІЙ В.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з гуманітарної освіти та виховання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ПОЛІЩУК В.А.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка (м.Тернопіль)

**ПОЛІЩУК Ю.Й.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка (м.Тернопіль)

**ПОТАПЧУК Т.В.**, кандидат педагогічних наук, заступник декана з виховної роботи Рівненського державного гуманітарного університету (м.Рівне)

**ПРИСАКАР В.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент (Кам'янець-Подільський державний університет) (м.Кам'янець-Подільський)

**САВЧУК І.В.**, асистент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського (м.Вінниця)

**СИРОТЕНКО А.Й.**, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, професор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Київ)

**СЛОНЕВСЬКА І.Б.**, кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри культурології та зарубіжної літератури Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**СОЛОВЕЙ М.В.**, кандидат педагогічних наук, заступник начальника управління освіти і науки Хмельницької ОДА (м.Хмельницький)

**СТЕЦЕНКО В.П.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач інформаційно-аналітичного центру Уманського державного педагогічного університету ім.П.Тичини (м.Умань)

**СТЕЦЕНКО Н.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету ім.П.Тичини (м.Умань)

**ТКАЧЕНКО Т.В.**, помічник ректора Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м.Львів)

**ФЕДОРЧУК Е.І.**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського державного університету (м.Кам'янець-Подільський)

**ЧЕРКАСОВА Т.В.**, здобувач відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (м.Київ)

**ШАХОВ В.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського (м.Вінниця)

**ШЕВЧЕНКО Л.С.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського (м.Вінниця)

**ШЕСТОПАЛЮК О.В.**, кандидат педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету ім.М.Коцюбинського (м.Вінниця)

**ШОРОБУРА І.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ЯЩУК І.П.**, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету початкового навчання та іноземної філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м.Хмельницький)

**ПОВІДОМЛЕННЯ ПРО МІЖВУЗІВСЬКУ НАУКОВО-ПРАКТИЧНУ КОНФЕРЕНЦІЮ  
„ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ  
ПЕРЕБУДОВИ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН,  
ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ”**

11 жовтня 2007 року під егідою Міністерства освіти і науки України та Хмельницької обласної ради в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії пройшла науково-практична конференція, що мала за мету обговорити нагальні проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти, визначити домінанти, намітити перспективи її розвитку.

Крім господарів (а це понад 50 доповідей науковців, викладачів, магістрантів та студентів ХГПА), у ній взяли участь науковці та педагоги-практики з інших вузів Хмельницького, Києва, Кам'янця-Подільського, Рівного, Житомира, Сум, Івано-Франківська, Вінниці, Тернополя, Харкова, Чернігова, Запоріжжя, Глухова, Умані, Бару, Любліна (Польща).

До участі в роботі пленарного засідання було запрошено провідних науковців, педагогів-практиків, фахівців у галузі вищої освіти.

Наукові виступи на конференції відкрила доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка В.А.Поліщук, яка розкрила значення соціальної педагогіки як наукової основи здійснення соціальної політики сучасного українського суспільства, обґрунтувала її значення як міждисциплінарної науки в соціалізації особистості.

Досить академічним та ґрунтовним був виступ доктора педагогічних наук, професора кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка Ю.Й.Поліщук, який розглянув питання підготовки майбутніх учителів до участі у соціально-педагогічній діяльності молодіжних об'єднань.

Про використання мультимедійних презентацій в процесі підготовки вчителів розповіла кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету ім.П.Тичини Н.М.Стеценко.

Значення психологічної культури майбутнього вчителя як важливого чинника його успішної професійної діяльності розкрив у своєму виступі кандидат психологічних наук, завідувач кафедри педагогіки та психології ХГПА В.П.Вовк.

Міжнародним досвідом у справі професійного становлення вчителя – вихователя-терапевта для дітей зі спеціальними навчальними потребами в контексті Болонської декларації поділилася аспірант Люблінського університету Марії К'юрі-Складовської, інституту педагогіки та психології (Польща) Оксана Дутковська.

Сучасні форми організації освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах освіти розкрила у своїй доповіді завідувач відділенням „Педагогіки” Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім.М.Грушевського В.В.Кащенко.

В ході роботи конференції було обговорено низку актуальних питань теоретичного та практичного характеру щодо професійної підготовки педагогічних кадрів. Відбувся обмін думками та досвідом із проблем:

- ступеневої підготовки педагогів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації в контексті Болонської декларації;
- професійної адаптації студентів до умов навчання у вищому ступеневому педагогічному закладі;
- удосконалення технологій, форм та методів професійної підготовки педагогічних кадрів;
- всебічної професійної підготовки вчителя до роботи в умовах різноманітних закладів освіти;
- орієнтації вчителя на розвиток духовних цінностей учнівської молоді на засадах гуманізму.

За результатами роботи конференції опубліковано збірник статей, орієнтований для науковців, аспірантів, магістрантів, вчителів-практиків, та всіх тих, хто цікавиться проблемами сучасного педагогічного процесу підготовки педагогічних кадрів та перспективами його розвитку.

Кращі наукові доповіді рекомендовані до друку у збірнику наукових праць „Педагогічний дискурс”.

**Барташук О.Ю.,**  
*методист наукового відділу*  
*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

**ЗАХИСТ ДИСЕРТАЦІЙ ВИКЛАДАЧАМИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ**

24 квітня 2007 року у спеціалізованій вченій раді К.26.453.02 Інституту психології ім.Г.С.Костюка Академії педагогічних наук України відбувся захист дисертації **Вовка Валентина Петровича** „Психологічна підготовка вчителя початкових класів до роботи із соціально занедбанними учнями”, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія.

**Вовк Валентин Петрович** – завідувач кафедри шкільної педагогіки та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Науковий керівник** – **Максименко Сергій Дмитрович**, доктор психологічних наук, професор, академік, директор Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України.

*Офіційні опоненти:*

**Піроженко Тамара Олександрівна**, доктор психологічних наук, завідувач кафедри психології Київського Міжнародного університету;

**Комар Таїсія Василівна**, кандидат психологічних наук, Хмельницький національний університет.

**Провідна установа** – Дрогобицький державний педагогічний університет ім.І.Я.Франка.

Дисертацію присвячено дослідженню проблеми психологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи із соціально занедбанними учнями. В дослідженні теоретично обґрунтовано і практично доведено необхідність формування у майбутніх учителів психологічної компетентності для успішної роботи з дітьми такої категорії, окремо виділені конкретні професійно-психологічні якості, що входять до її складу.

У дисертації висвітлено причини соціальної занедбаності, проаналізовано погляди на це явище вітчизняних і зарубіжних учених.

Розглянуто теоретичний і практичний підходи щодо підготовки майбутніх учителів до роботи із соціально занедбанними учнями в сучасній системі освіти.

Розкрито розуміння психологічної компетентності, досліджено рівні її сформованості у студентів педагогічного навчального закладу, особливості їх становлення і цілеспрямованого розвитку.

Наведено результати апробації розробленого автором спецкурсу „Методика роботи із соціально занедбанними учнями”.

15 травня 2007 року у спеціалізованій вченій раді К.14.053.01 Житомирського державного університету імені Івана Франка відбувся захист дисертації **Шапошнікової Лариси Миколаївни** „Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – поч. XX ст.)”, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

**Шапошнікова Лариса Миколаївна** – заступник декана факультету початкового навчання та іноземної філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Науковий керівник** – **Галус Олександр Мар'янович**, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

*Офіційні опоненти:*

**Євтух Микола Борисович**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої школи АПН України;

**Сидорчук Нінель Герандівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету імені І.Франка.

**Провідна установа** – Вінницький державний педагогічний університет імені М.Коцюбинського.

У дисертації висвітлено теоретичні засади дослідження проблеми розвитку ідей про самоосвіту в історії вітчизняної педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. Проаналізовано стан розроблення проблеми в історико-педагогічному та соціально-педагогічному аспектах, поглиблено та конкретизовано сутність поняття „самоосвіта”. Розкрито основні тенденції розвитку самоосвіти учнів, визначено головні етапи еволюції ідей у вітчизняній педагогіці до середини XIX століття. Обґрунтовано положення інституційної моделі освіти та розроблено основні рівні самоосвіти (інституційний, позаінституційний, оказіональний). Розкрито особливості розвитку самоосвіти як освітнього феномена.

У результаті здійснення історичного аналізу розвитку ідей про самоосвіту виокремлено три етапи цього процесу (фрагментарних наукових знань про самоосвіту, створення перших наукових теорій самоосвіти, самоосвітніх концепцій), визначено його часові межі.

Визначено історичні особливості самоосвітньої діяльності та її головні завдання (поширення знань та підвищення освітньо-культурного рівня населення, розумове виховання та формування навичок самоосвіти, самовиховання і саморозвитку з метою подальшої самореалізації особистості).

Виявлено та обґрунтовано тенденції розвитку самоосвіти учнів у вітчизняній педагогіці кінця XIX – початку XX ст. На основі наукового аналізу педагогічної спадщини видатних вітчизняних учених, педагогів, громадських діячів та етнокультурного компонента самоосвіти зроблено узагальнюючі висновки про можливість використання позитивних ідей з історії розвитку самоосвіти школярів у практиці роботи сучасної української школи.

16 травня 2007 року у спеціалізованій вченій раді К 35.051.15 Львівського національного університету імені І.Франка відбувся захист дисертації **Мельник Руслани Миколаївни „Прикметники зі значенням „старанний, працьовитий” у німецькомовній картині світу”**, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук за спеціальністю 10.02.04 – германські мови.

**Мельник Руслана Миколаївна** – старший викладач кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Науковий керівник** – **Огуй Олександр Дмитрович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича

*Офіційні опоненти:*

**Приходько Анатолій Миколайович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Київського міжнародного університету;

**Паславська Алла Йосипівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології Львівського національного університету імені І.Франка.

**Провідна установа** – Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Дисертацію присвячено комплексному дослідженню лексико-семантичної групи (ЛСГ) прикметників зі значенням „старанний, працьовитий” у межах виділеної індуктивним шляхом концептосистеми СТАРАННІСТЬ, ПРАЦЬОВИТІСТЬ. В дослідженні, що ґрунтується на статистичних методиках опрацювання отриманих даних, методиці контекстуального аналізу, спрямованого на виявлення номінативних одиниць на позначення „старанності, працьовитості”, методиці компонентного аналізу при інвентаризації прикметників, виявлено та проаналізовано різночастининомовні лексичні одиниці на позначення концептосистеми СТАРАННІСТЬ, ПРАЦЬОВИТІСТЬ у ключових текстах художньої літератури Німеччини XIV – XX ст.; розглянуто вплив морально-ідеологічних настанов суспільства на вербалізацію концептосистеми у різні періоди розвитку соціуму.

На основі кількісних параметрів прикметників (за творами художньої літератури Німеччини XX століття та текстів газетної публіцистики (1997-2002 рр.) виявлено синтагматичні зв'язки прикметників та досліджено лексичну, семантичну та синтаксичну сполучуваність досліджуваної ЛСГ. Встановлено парадигматичні відношення між словами зазначеної мікросистеми. Розглянуто епідигматичні характеристики прикметників зі значенням „старанний, працьовитий” із застосуванням семних комплексів.

17 травня 2007 року у спеціалізованій вченій раді К 26.053.08 Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова відбувся захист дисертації **Михаськової Марини Анатоліївни „Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики”**, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання.

**Михаськова Марина Анатоліївна** – викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Науковий керівник** – **Ростовський Олександр Якович**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені М.Гоголя.

*Офіційні опоненти:*

**Шульгіна Валерія Дмитрівна**, доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри музикології Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв;

**Харченко Поліна Вагифівна**, кандидат педагогічних наук, начальник відділу міжнародних наукових зв'язків Академії мистецтв України.

**Провідна установа** – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського.

Робота присвячена теоретико-експериментальному дослідженню проблеми формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики. Конкретизовано поняття „фахова компетентність майбутнього вчителя музики”, розкрито теоретичні аспекти її формування.

Розроблено структуру фахової компетентності вчителя музики, проаналізовано проблеми формування фахової компетентності майбутніх учителів музики, визначено критерії діагностики сформованості означеної здатності, створено та експериментально перевірено методику її поетапного впровадження.

Доведено, що ефективність формування фахової компетентності майбутніх учителів музики залежить від впровадження експериментальної методики, що передбачає використання інтегративних змістових ліній в практику викладання у вищій школі, коли зміст фахової підготовки, реалізуючись у конкретних навчальних предметах і зберігаючи специфіку викладання, об'єднується спільними точками перетину.

26 червня 2007 року у спеціалізованій вченій раді Д 26.450.01 Інституту спеціальної педагогіки АПН України відбувся захист дисертації **Савицької Галини Іванівни „Формування морально-етичних норм поведінки учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування”**, поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 – корекційна педагогіка.

**Савицька Галина Іванівна** – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

**Науковий керівник** – **Бондар Віталій Іванович**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки АПН України.

*Офіційні опоненти:*

**Киричук Олександр Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Державної служби зайнятості України;

**Киричок Віра Андріївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії морально-етичного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

**Провідна установа** – Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет.

Дисертація містить результати теоретико-експериментального дослідження проблеми морально-етичної поведінки учнів з обмеженими розумовими можливостями. Проблема розв'язується на основі педагогічного забезпечення формування в учнів допоміжної школи морально-етичних норм поведінки в процесі уроків соціально-побутового орієнтування.

Вивчено складові морально-етичних норм поведінки, критерії оцінювання, розроблено методику їх дослідження в розумово відсталих учнів. Обґрунтовано форми, методи та засоби формування в розумово відсталих учнів морально-етичної поведінки у процесі соціально-побутового орієнтування.

Доведено, що використання на уроках соціально-побутового орієнтування системи вправ, наближених до умов предметно-практичної діяльності, забезпечує достатній рівень формування в розумово відсталих учнів морально-етичних норм поведінки.



**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 вчитаною 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 вимог Держстандарту; анотації і ключові слова (українською мовою після заголовка статті – 3-5 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 і нижнє – 2 см, праве – 1,5 см, лівє – 3 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, 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 публікації повинен бути в межах:

- стаття – 3-6 сторінок, набраних і оформлених відповідно до п.п.6-9;
- повідомлення – до 1 сторінки;
- рецензія – до 2 сторінок.

11. Матеріали розташовуються у такій послідовності:

- 1) індекс УДК;
- 2) ініціали та прізвище автора(ів);
- 3) вчене звання, науковий ступінь, 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;
- 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 назви статті та прізвища й ініціалів автора(ів);
- 10) місце для запису дати надходження тексту рукопису до редколегії – „\_\_\_” \_\_\_\_\_ 200\_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) відомості про автора(ів) за поданою нижче формою [додаток 2];
- 5) чистий конверт для листування з редколегією.

Усі матеріали необхідно надсилати на **адресу редколегії:**

29013, м.Хмельницький, вул.Проскурівського підпілля, 139, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.

**Е-mail:** kgpa\_nauka@ukr.net

**Тел.:** (0382) 79-59-45

**Контактні особи:** Галус Олександр Мар'янович, Крищук 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 Академії педагогічних наук України  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

# Педагогічний дискурс

## *Збірник наукових праць*

Випуск 2  
Видається двічі на рік  
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: Збірник наукових праць. Випуск 2. – Хмельницький: ХГПА, 2007. – 203 с.

**Комп'ютерний набір та упорядкування:** Крищук Б.С.  
**Літературні редактори:** Барташук Л.Ю., Нагорний Я.В. (англійська мова)  
**Художнє оформлення:** Ільїнський С.В.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори. Редакція не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 28.11.2007р. Здано до друку 28.11.2007р.  
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк.12,7  
Тираж 300 прим. Зам. № 2811/07

**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  
Хмельницькому державному центрі науково-технічної і економічної інформації  
29000 м.Хмельницький, вул.Свободи, 36 тел: (0382) 655096  
Свідцтво про реєстрацію серія ХЦ №001 від 27.04.2000 р.  
Зам.№1985. Наклад 300 прим.