



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск XXXXVI

Херсон – 2007

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 2 від 22.10.2007 р.).

### **Редакційна колегія:**

- Барбіна Є. С.** – відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Федяєва В. Л.** – заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.
- Кузьменко В. В.** – відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Андрієвський Б. М.** – професор кафедри педагогіки дошкільного виховання та початкового навчання ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Бутенко В. Г.** – професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Голобородько Є. П.** – професор кафедри слов'янських мов та загального мовознавства ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.
- Гедвілло О. І.** – професор кафедри загальної інженерної підготовки ХДУ, кандидат педагогічних наук.
- Пентилюк М. І.** – професор кафедри українського мовознавства ХДУ, доктор педагогічних наук.
- Петухова Л. Є.** – декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 46. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – 418 с.

© ХДУ, 2007

© Видавництво ХДУ

**Адреса:** Херсонський державний університет,  
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Александрова Ганна Михайлівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Бабіч Іоланта Валентинівна** – викладач Херсонського базового медичного коледжу, здобувач кафедри педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Балтремус Катерина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ПВНЗ “Європейський університет”.

**Бродська Ростислава Володимирівна** – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

**Буга Оксана Іванівна** – аспірант кафедри теорії і методики трудового та професійного навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Бурдун Віктор Васильович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інженерно-педагогічних дисциплін Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Бутенко Володимир Григорович** – дійсний член Міжнародної академії проблем людини, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Вишневська Кіра Георгіївна** – старший викладач кафедри іноземних мов Криворізького державного економічного інституту.

**Восвода Аліна Леонідівна** – асистент кафедри алгебри та методики викладання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Галєєва Антоніна Петрівна** – заступник декана факультету механізації сільського господарства Миколаївського державного аграрного університету.

**Гедзик Андрій Миколайович** – в.о. доцента кафедри техніко-технологічних дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Глухова Ганна Геннадіївна** – старший викладач кафедри екології і безпеки життєдіяльності Херсонського національного технічного університету.

**Голуб Ніна Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Горбатюк Роман Михайлович** – кандидат технічних наук, доцент кафедри машинознавства та комп’ютерної інженерії Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Гуревич Роман Семенович** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту перспективних технологій, економіки і фундаментальних наук Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Гусак Людмила Петрівна** – старший викладач кафедри фундаментальних загальноосвітніх наук Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

**Драшко Олена Миколаївна** – асистент кафедри педагогіки та методики трудового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

**Дубова Наталя В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри художньої та технічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Дутко Олена Миколаївна** – аспірант Кам'янець-Подільського державного університету.

**Заболотська Ольга Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Херсонського державного університету.

**Засименко Вікторія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Зуброва Ольга Андріївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Ігнатова Олена Миколаївна** – аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кириленко Неля Михайлівна** – асистент кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кіхтенко Світлана Сергіївна** – старший майстер кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

**Кметь Христина Василівна** – аспірант кафедри педагогіки і методики початкового навчання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Ковальчук Юрій Васильович** – аспірант кафедри теорії і методики трудової підготовки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Козяр Микола Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри нарисної геометрії, інженерної та машинної графіки Національного університету водного господарства та природокористування.

**Колеснікова Ірина Валентинівна** – викладач кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Колісниченко Владислав Васильович** – викладач кафедри спеціальної фізичної та вогневої підготовки Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

**Колкунова Вікторія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Корець Микола Савич** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін, директор Інституту гуманітарно-технічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Король Анжела Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

**Корольова Ірина Іванівна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Костишин Емілія Іванівна** – здобувач кафедри історії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Кравченко Юлія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Севастопольського міського гуманітарного університету.

**Крокошенко Олена Яківна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Кузьменко Василь Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Кучма Олександр Іванович** – кандидат технічних наук, доцент, декан індустріально-педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету.

**Лаврентьєва Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

**Лисевич Олександра Вікторівна** – асистент кафедри змісту та методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

**Лодатко Євген Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчальної роботи Інституту науково-педагогічної та виробничої інфраструктури, м.Слов'янськ, Донецька область.

**Манжос Ельвіра Олександрівна** – асистент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Манько Олена Валентинівна** – аспірант кафедри історії та теорії педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Марк Олена Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

**Марущак Оксана Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Марчук Ігор Петрович** – начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки Херсонського юридичного інституту Харківського національного університету внутрішніх справ.

**Матеюк Олеся Петрівна** – асистент кафедри екології Хмельницького національного університету.

**Мельник Олена Ігорівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Міняйлова Алевтина Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Моїсеєв Сергій Олександрович** – завідувач науково-методичною лабораторією фізичної культури та захисту Вітчизни Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Мороз Наталія Станіславівна** – вчитель Бериславської ЗОШ №5, Херсонська область.

**Муляр Наталія Михайлівна** – старший лаборант кафедри культурології та українознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Нагайчук Олена Валеріївна** – викладач кафедри техніко-технологічних дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Наконечна Людмила Йосипівна** – асистент кафедри алгебри та методики викладання математики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Недашковський Юрій Вадимович** – кандидат технічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Криворізького державного педагогічного університету.

**Нікітіна Алла Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

**Нікіфорова Лариса Борисівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Панагушина Ольга Євгеніївна** – викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

**Пентилюк Марія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Петлюченко Олександра Олександрівна** – викладач центру довузівської підготовки Академічного ліцею при Херсонському державному університеті.

**Пискун Оксана Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки, психології та методики трудового і професійного навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Савченко Лариса Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики трудового навчання Криворізького державного педагогічного університету.

**Саган Олена Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Сахній Мирослава Петрівна** – аспірант кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Семенів Наталія Любомирівна** – аспірант лабораторії методики викладання української мови Інституту педагогіки АПН України.

**Сидорович Марина Михайлівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізіології людини і тварин Херсонського державного університету.

**Слюсаренко Ніна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Смирнова-Трибульська Євгенія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економічної кібернетики Херсонського економіко-правового інституту.

**Стуліка Олена Борисівна** – старший викладач кафедри англійської мови Маріупольського державного гуманітарного університету.

**Тархан Ленуза Запаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри технології і конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

**Тетерятник Маргарита Володимирівна** – директор Бериславського педагогічного училища, здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Ткачук Станіслав Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан технологічного педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Трембовецький Олег Григорович** – викладач кафедри тактики прикордонної служби Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького.

**Федяєва Валентина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Харитоновна Валентина Василівна** – викладач кафедри художньої та технічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Цєпова Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

**Шарата Наталія Григорівна** – асистент кафедри українознавства Миколаївського державного аграрного університету.

**Шатковська Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної фізики Національного авіаційного університету.

**Шереметьєва Юлія Олексіївна** – старший викладач кафедри технології і конструювання швейних виробів Кримського інженерно-педагогічного університету.

**Шимкова Ірина Вікторівна** – асистент кафедри машинознавства, основ виробництва та безпеки життєдіяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Шипко Андрій Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Шкворець Олена Володимирівна** – старший викладач кафедри трудового навчання Херсонського державного університету.

**Юркова Тетяна Федорівна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

## **Розділ 1**

# **Методологія та історія педагогіки**



**СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ У НАУКОВОМУ ДОРОБКУ К.Д.УШИНСЬКОГО**

*Статтю присвячено висвітленню проблеми сімейного виховання у науковому доробку К.Ушинського, який у своїх працях відстоював думку про вирішальну роль соціального середовища у формуванні особистості дитини, досить серйозно ставився до питань виховання дітей у сім'ї та наголошував на важливості педагогічної просвіти батьків.*

*The article focuses on the problem of family upbringing in the scientific work of K.Ushinsky, who in his works upheld the idea of the determinant role of the social environment in the child's personality upbringing, had rather a serious attitude to the problems of children's family upbringing and accentuated the importance of parents' pedagogical education.*

На сучасному етапі реформування суспільно-економічних відносин, реформування освіти, загострення загальних проблем виховання, насамперед у сім'ї, вивчення історичного досвіду українського народу з проблем сімейного виховання, реалізація традицій, звичаїв, методів і прийомів виховання в сім'ї є нагальною потребою в історико-педагогічних дослідженнях.

Історія сімейної педагогіки сягає в глибоке минуле української педагогічної думки. Ці питання посідають чільне місце у працях Б.Грінченка, М.Драгоманова, О.Духновича, С.Русової, В.О.Сухомлинського та ін.

Новим змістом збагатив теорію сімейного виховання відомий вітчизняний педагог К.Ушинський, який особливо велику увагу приділив питанням народності виховання, яка пронизує всю його педагогічну систему. К.Ушинський у своїх працях відстоював думку про вирішальну роль соціального середовища у формуванні особистості дитини. Виходячи з цього, вчений досить серйозні завдання ставив перед сім'єю у справі виховання дітей та наголошував на важливості педагогічної просвіти батьків. К.Ушинський багато зробив як для створення народних шкіл, так і для навчання дітей у сім'ї. Ним були написані і видані підручники "Дитячий світ" (1861) і "Рідне слово" (1864), а також хрестоматії і методичні посібники, за якими навчалися діти.

К.Ушинський у своїх працях розкривав виховання в сім'ях буржуазії, дворянства, поміщиків. Він вважав, що існуюче на той час буржуазно-дворянське виховання сприяло формуванню у дітей презирства до своєї Вітчизни, її історії, культури, традицій, рідної мови, до трудящих. Таке "виховання культивувало плазування перед усім європейським, космополітизм, кар'єризм, чинопоклонництво, жадобу наживи, зневажливе ставлення до жінки, нехтування батьківськими обов'язками". У всіх своїх працях він проголошував, що жінка-мати повинна бути патріоткою своєї країни і в цьому руслі виховувати дітей. Жінка-мати не має права втрачати почуття належності до власного роду, країни, Батьківщини. Педагог надавав великого значення ролі матері у житті дитини, сім'ї, суспільства. У його працях як заклик звучить твердження, що від матері залежить виховання дитини, а всі негативні прояви у її поведінці впливають на сім'ю, дитину і всі вади, які були характерні для дворянської сім'ї і є саме результатом недостатньої вихованості жінок.

К.Ушинський писав: "Наші пансіони, інститути, з одного боку, а з другого, незліченні іноземні гувернантки зробили величезний вплив на жіночу половину освіченого класу, а через нього і на сім'ї цього класу, а через них і на весь цей клас. Дружина – мати сім'ї, господиня дому, яка погано розмовляє російською мовою, і добре, з любов'ю, розмовляє французькою, яка засвоїла всю витонченість французьких манер і вбачає в усіх російських національних особливостях щось грубе і неосвічене. Зрозуміло, що така жінка вносила в свою сім'ю, а через неї і в народний побут, значно більше чужого елемента, ніж двадцять чоловіків, які здобули всю освіту за кордоном. Ті, якщо навіть були високопоставлені, хвилювали й бруднили тільки поверхню ріки. Вона отруювала саме джерело" [2: 179].

Також у своїх працях К.Ушинський розкриває вади виховання у родинах дворян та насамперед те, що у дітей виховували негативне, принизливе, жорстоке ставлення до простого народу. І хоча в “багатьох дворянських сім’ях, особливо в багатих, намагалися приховати по можливості ці кріпосні відносини: але ця штучна гуманність рідко могла обманути чуйність дитячої душі, а розкрита одного разу, завдавала нової шкоди саме своєю підробленістю. Відкриваючи навмисно приховане від неї зло, дитина вчиться водночас і злу, і засобу приховувати його” [2: 468, 470].

К.Ушинський показує, як класовий егоїзм експлуататорів породжує так званий сімейний егоїзм, що характеризується холодним розрахунком, знавіснілим користолобством, відсутністю будь-яких широких громадянських турбот і почувань. Єдине прагнення такого голови сім’ї – нажити будь-якими правдами і неправдами капітал, щоб забезпечити своїм чадам сите паразитичне існування. Заради цього егоїстичного прагнення такий сім’янин ладен відмовитися від усіх світлих ідеалів людства, від будь-яких норм людської моралі: “Ви тепер уже сім’янин, – часто говорять новому чоловікові чи новому батькові сім’ї, – і вам час уже залишити всі фантазії молодості, зробитися людиною солідною, подбати про сім’ю... І – ці турботи про сім’ю заводять часто людину в найбруднішу яму” [2: 459].

Розтлінній моралі визискувачів педагог протиставляв здорову народну мораль, мораль трудящої селянської сім’ї. При цьому він справедливо підкреслював, що для бідних сім’я важить набагато більше, ніж для багатіїв: вона тут має універсальний виховний характер. Адже діти трударів позбавлені виховного й освітнього впливу шкіл та інших громадських закладів. Уся духовна мудрість, усі громадські ідеали, весь досвід, що його набуло суспільство, передається дітям трудящих через сім’ю: “Суспільне виховання є для народу його сімейне виховання” [1: 107].

Мати, батько, бабуся, дідусь були для дитини трудової сім’ї головними вихователями. К.Д.Ушинський відзначав природну талановитість цих народних педагогів. “Природні російські педагоги, – відзначав він, – бабуня, мати, дід, що не злазить з печі, – розуміли інстинктивно й знали з досвіду, що моральні сентенції дають дітям більше шкоди, ніж користі, та що мораль полягає не в словах, а в самому житті сім’ї, що охоплює дитину з усіх боків і звідусіль щохвилини проникає в її душу” [2: 428].

Живе народне слово в устах старої няньки животворно діє на дитячу душу, тоді як моралізаторська, солодкава дитяча література залишає її байдужою. “Автори дитячих книжок, – відзначає Костянтин Дмитрович, – очевидно, гадають, що дитина, яка з напруженою увагою слухає нісенітні і часто безглузді оповіді своєї старої няньки, мабуть, ще більше буде зацікавлена змістом їхніх творів, тому що вони, автори, і розумніші і освіченіші за стару няньку. Якщо так, то вони жорстоко помиляються: головна привабливість розповідей старої няньки полягає в тому, що вона сама вірить простодушно своєму оповіданню і говорить із захопленням, яке може надати цікавості найнісенітнішій байці, тим часом як автори дитячих книжок, при всій простодушності і неуктві, завжди більш усвідомлюють, що їхні твори суперечать дійсності, що приклади чеснот, які пропонуються ними для повчання їхніх юних читачів, неприродні і часто зовсім неможливі, що в дійсності немає таких однобічних добрих чи поганих дітей, як “Добра Марійка”, чи “Поганий Федько” [4: 58].

Великий педагог з надзвичайною шанобливістю ставився до народної педагогіки, вбачаючи в ній єдиноплідне джерело оздоровлення вітчизняної науки про виховання і навчання підростаючих поколінь. “Ми повинні, – говорив він, – ознайомитися з нинішнім станом виховання в російському народі раніше, ніж захочемо туди внести наші теорії і поліпшення. Російська сім’я з усіма своїми елементами, добрими і поганими, з усім внутрішнім життям, що дає і зцілющі і отруйні плоди, є витвір історії, якого не можна замінити ніякою штучною побудовою. Даремно ми хочемо вигадати виховання: виховання існує в російському народі стільки віків, скільки існує сам народ, з ним народилося, з ним зросло, відобразило в собі всю його історію, всі його кращі і гірші якості. Це ґрунт, з якого

виростали нові покоління Росії, змінюючи одне одного. Його можна удобрити, поліпшити, пристосувавшись до нього самого, до його вимог, сил, вад; але створити наново його неможливо. І слава Богу! Який страшний хаос, які ворогуючі суперечності, які нісенітничі, що здаються нам розумними сьогодні і вкрай дурними завтра, виникли б у вихованні російського народу, якби воно було покірним воском у наших руках. Всяка цільність у народі зникла б назавжди, і та його довговічність, в якій життя окремої людини є хвилиною, а життя цілого покоління одним днем, що має свої миттєві слабості, примхи і захоплення, була б назавжди зруйнована. Ми нерозумно підкопали б корінь вікової рослини і розсипались би потім самі, як розсипається листя з сухого дерева. Ні, подбаймо, щоб дерево росло краще, але не дозволяймо торкнутися його вікових коренів! Дерево сильне – воно витримає багато нових щеплень, хоч трохи йому властивих: але, дякуючи богам, корені цього дерева ідуть глибоко в землю, так що ми досі не зуміли до них докопатися. Ні, російське виховання не піддається і не піддається нашим зусиллям доти, поки ми самі в собі не примиримо європейської освіти з елементами народності, що живе у нас” [2: 471-472].

Костянтин Дмитрович велику увагу у сімейному вихованні надавав питанням виховання дитини через працю, і в праці. З працею тісно зв'язаний розумовий розвиток дітей, розвиток дитячого інтелекту, пізнавальних інтересів дитини.

Значну роль в інтелектуальному розвитку дитини, початковому етапі її систематичного навчання К.Д.Ушинський відводив сім'ї, батькам, насамперед матері. На його переконання, початки грамотності взагалі найкраще здобувати в сім'ї, під керівництвом рідної матері. Він несхвально говорить про тогочасну французьку і німецьку систему навчання і виховання малюків, за якою батьки поспішали своїх дітей з 3-5 річного віку віддати на навчання і виховання в дитячі притулки та школи для малечі.

Чільне місце в педагогічній системі К.Д.Ушинського займають і питання фізичного та естетичного виховання дітей в сім'ї та школі, вихованню дітей загартованими, фізично витривалими, схильними до праці головою й руками в трудівничих сім'ях.

До наших днів зберігають слушність проникливі застереги мудрого знавця дитячої природи не інтенсифікувати нервову дратливість дітей, як це роблять нерозважливі, честолюбні батьки в разі деяких успіхів хлопчиків та дівчаток у заняттях музикою, гарного запам'ятовування віршів, легкої емоційної вразливості тощо, а, навпаки, гамувати цю подразливість, нервовість дітей, що є їхньою характерною віковою особливістю. І в наші дні ми нерідко спостерігаємо таке необачне ставлення до психічного, нервового здоров'я дітей, коли батьки перевантажують їх нервову систему, примушуючи “тягти” і звичайну школу, і музичну, і ще якісь студії.

Цінним є і таке спостереження педагога: “Я гадаю, що естетично впливати безпосередньо на дітей – важко, і що треба дорослим давати естетичну освіту. Статуї, картини, природа впливають скоріше на дорослих, а вони вже вносять цей вплив у життя, в слова, в рухи тіла, в домашнє середовище, в одяг, у поводженні з дітьми, – і вже в цій формі діти сприймуть прекрасне” [6: 390].

Винятковим є значення для фізичного й естетичного розвитку дитини її спілкування з природою. К.Д.Ушинський гаряче протестував проти потворного відриву шкільної молоді від природи, що його культивувала тогочасна офіційна педагогіка. “Бідолашна дитина, якщо вона зросла, не зірвавши польової квітки, не прим'явши на привіллї зеленої трави! Ніколи вона не розвинеться з тією повнотою й свіжістю, до яких здатна душа людська... розвиток її завжди відгонитиме душною атмосферою замкнутих будинків... І далі: “Зовіть мене варваром у педагогіці, але я виніс із вражень мого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молодої душі, з яким важко змагатися впливу педагога; що день, проведений дитиною посеред бору і полів, коли її голову наповнює якийсь чарівний туман, в теплій волозі якого розкривається все її молоде серце для того, щоб безтурботно і несвідомо вбирати в себе думки і зародки думок, які потоком ллються з природи, що такий день вартий багатьох тижнів, проведених на шкільній лаві” [6: 558-559].

Велику увагу у своїх працях К.Д.Ушинський приділяв питанням поширення педагогічних знань як серед вчителів-вихователів, так і батьків. При цьому наголошував, що “педагогічна література є для цього наймогутнішим засобом. Вона знайомить нас із психологічними спостереженнями багатьох розумних і досвідчених педагогів і, головне, спрямовує нашу власну думку на такі предмети, що легко могли б випасти з нашої уваги. Якщо ми вимагаємо від ремісника, щоб він думав про своє ремесло і намагався обізнатися з ним ближче, то невже суспільство, яке довіряє нам дітей своїх, не має права вимагати від нас, щоб ми старалися, в міру своїх сил, ознайомитися з тим предметом, який доручається нашому піклуванню, – з розумовою і моральною природою людини. Педагогічна література відкриває нам широкий шлях до цього ознайомлення” [1: 40].

Також Ушинським була обґрунтована система виховних впливів на дитину в родині, насамперед таких як заохочення і покарання, при цьому допускав і такі, як фізичні покарання, хоча і давав цьому явищу негативну характеристику: “страх взагалі погане почуття, а страх тілесного покарання гірший від будь-якого іншого страху: він ставить людину на один рівень з твариною” [1: 160].

Слід зазначити, що виключного значення у сімейному вихованні він надавав такому чиннику як особистий приклад батьків, особливо матері. Доводив, що мати є вихователкою своїх дітей – майбутніх громадян країни, від яких залежить подальший розвиток суспільства. І щоб дійсно кожна жінка була надійним вихователем майбутнього покоління, необхідно опікуватися проблемами формування жінки-матері, дати їй змогу отримати основи педагогічних знань для подальшої реалізації в сфері сімейного і громадського життя. К.Ушинський писав: “Нині починають поволі усвідомлювати, – говорив він, – що виховання жінки, крім індивідуального і родинного значення, має ще величезне значення в народному житті, що тільки через жінку успіхи науки і цивілізації можуть увійти в народне життя. Справді, характер людини найбільше формується в перші роки її життя, і те, що лягає в цей характер протягом перших років, – лягає міцно, стає другою природою людини; але через те, що дитина протягом цих перших років своїх перебуває під виключним впливом матері, то і в самий характер її може проникнути тільки те, що раніше проникло вже в характер матері. Все, що засвоюється людиною згодом, ніколи вже не має тієї глибини, якою відзначається все, засвоєне в дитячі роки. Таким чином, жінка є необхідним посередницьким членом між наукою, мистецтвом і поезією, з одного боку, звичаями, звичками і характером народу, з другого. З цієї думки випливає вже сама собою необхідність повної всебічної освіти жінки вже, так би мовити, не для самих родинних потреб, але маючи на увазі високу мету – запровадити в життя народу результати науки, мистецтва і поезії” [2: 197].

Отже, теоретичні основи сімейного виховання і їх практична реалізація – результат його власного виховання у родині батьків Дмитра Григоровича і Любові Степанівни Ушинських, а також досвід виховання шести рідних дітей – трьох хлопчиків і трьох дівчаток. Сім’я, за його листами, була досить дружньою, всі були навчені працювати, допомагати один одному. Сім’я для нього була мірилом щастя. “Сім’я моя здорова і діти навчаються добре і всі добрі – чого ж, мені більше треба?”

Аналізуючи теоретичні основи сімейного виховання, обґрунтовані у працях К.Ушинського, і вивчаючи його життєвий і творчий шлях, сімейні стосунки в сім’ї, виховання дітей у власній родині, бачимо, що ці теоретичні основи – результат практичної діяльності.

Так, сім’я Ушинського великого значення надавала питанням розуміння життя трудового народу і з цією метою виїжджали всі в села, знайомилися з побутом, культурою, працею селян. Також з селянськими дітьми ходили до лісу, в поле, спостерігали за природою, за рослинним і тваринним світом. Такі кроки давали змогу виховувати у дітей любов до природи, до оточуючого природного середовища.

Також Ушинський залучав дітей до сільськогосподарської праці на власній садибі: доглядати за садом і квітником, доглядати за світськими тваринами та домашньою птицею,

виконувати іншу різноманітну домашню роботу. Ушинські в усьому показували власний приклад дітям.

Таким чином, зазначаємо, що теоретичні основи сімейного виховання, визначені К.Д.Ушинським є результат його ґрунтовних знань основ педагогіки, психології, вивчення праць класиків світової і вітчизняної педагогіки; глибоке знання і віра в можливості народної педагогіки, а також особистий батьківський досвід виховання дітей.

У вихованні дітей К.Ушинський великого значення надає сім'ї. У ранньому дитинстві, на думку педагога, саме сім'я закладає основи виховання. Враження дитинства, проведеного в душевній, сердечній атмосфері сім'ї, залишаються на все життя; спогади про дитячі роки, проведені в гарній сім'ї, зігрівають людину до самої смерті. Виховний елемент сімейного дитячого життя, на думку Ушинського, неможливо замінити ніяким суспільним закладом. Усі вони також не здатні замінити необхідне в ранньому дитинстві сімейне виховання. Ушинський доводить, що особливість вітчизняного сімейного виховання складають сильний, глибокий патріотизм, теплота і щирість сімейних стосунків.

Визначаючи позитивні риси сімейного виховання, Ушинський також виокремлює негативні складові існуючого сімейного виховання: сімейний егоїзм, перевагу сімейних інтересів над суспільними. На батьках лежить відповідальність раннього виховання. Пізніше, зі вступом дитини до школи, вони також повинні брати участь у вихованні, тому батьки повинні знати, що таке виховання та отримувати певну педагогічну підготовку. Ця підготовка може бути ними досягнута шляхом вивчення педагогічної літератури. Надаючи великого значення діяльності, праці, Ушинський вказує, що праця є фундатором сімейного життя.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ушинський К.Д. Твори в шести томах: Т.1 – К.: Радянська школа, 1949. – С. 40-160.
2. Ушинський К.Д. Твори в шести томах: Т.2 – К.: Радянська школа, 1949. – С. 179-472.
3. Ушинський К.Д. Твори в шести томах: Т.4. – К.: Радянська школа, 1949. – С. 58.
4. Ушинський К.Д. Твори в шести томах: Т.6. – К.: Радянська школа, 1949. – С. 390-559.
5. К.Д.Ушинський про сімейне виховання / Упорядник О.Т.Губко. – Київ: видавництво Радянська школа, 1974. – 149 с.

**УДК 37.013.77**

**Г.М. Александрова**

### ***ЧЕСТЬ ЯК ІДЕАЛ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ***

*У статті висвітлено функції феномена честі як одного з вічних ціннісних життєвих принципів та ідеалів особистості. Визначено основні аспекти честі, які є значущими для сучасного соціокультурного простору.*

*The article represents the functions of honor's phenomenon as one of eternal values of life and its ideal. The main aspects of honor important for modern society are determined in the article.*

Сучасний світ представляється людству надто багатоваріантним щодо векторів свого розвитку і надто строкатим щодо ціннісних орієнтацій. Отже, перед кожним із нас виникає питання, як у цій розмаїтості знайти свій власний шлях.

Вітчизняні науковці наголошують на пріоритеті загальнолюдських цінностей та ідеалів, котрі стають такими не в силу звертання до середньоузгоджених предикатів людських спільностей, але через збагачення їх ідеєю особистості. Так, зокрема, С.Кримський підкреслює, що духовність завжди виступала як принцип самобудівництва людини, як вихід до вищих ціннісних інстанцій конституювання особистості і її менталітету, як заклик до завершення того, що не здійснюється природнім шляхом. “Духовність – це здатність...

створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується собітотожність людини, її свобода від жорсткої залежності перед ситуаціями, які постійно змінюються. Духовність приводить до... з'єднання образу світу з моральним законом особистості” [4: 23].

Дослідники неодноразово відзначали, що духовність не тотожна духовному життю суспільства. Якщо світогляд передбачає вибір способу життя, то духовність пов'язана з вибором свого особистого образу, своєї долі і ролі, і визначається як зустріч із самим собою. З погляду соціокультурного досвіду не ідея людини взагалі, не її рольові структури та людяність існують самі по собі, але їх заломлення в індивідуальних якостях особистості визначають дієвість гуманістичної свідомості. Тож у контексті сучасних реалій ціннісні ідеали і честь як ідеал зокрема, набувають значення особистісної властивості людини. Саме особистісна честь представляється сьогодні визначальним, структуруючим елементом духовності.

За спостереженнями І.Бичка, Г.Горак, К.Дяченко, А.Єрмоленка, М.Култаєвої, В.Малахова, Б.Маркова, Я.Ніколаєнко, М.Оссовської, В.Табачковського, О.Ткаченка, цей духовний феномен є шляхом адаптації та самореалізації, самостворення особистості в межах визначеної соціокультурної спільності.

Актуальність і значущість феномена честі важко перебільшити. Справді, честь є принципом самовдосконалення, самореалізації особистості, розуміння неповторності її існування і водночас усвідомлення причетності до долі людства.

На жаль, феномен честі майже не досліджується вітчизняними науковцями, у філософському просторі відсутній комплексний аналіз цієї проблеми, у психолого-педагогічному – ступінь розробки є початковий. Зокрема, відсутні дослідження честі як одного з вічних ціннісних ідеалів, що зумовлює цілісність і гармонійність існування людини.

Останнє зумовило вибір мети та визначення завдань нашої статті: дослідити феномен честі як вічний ціннісний життєвий принцип та ідеал, що визначає досконалість окремої людини і суспільства загалом; обґрунтувати функції та визначити аспекти честі, які є значущими для сучасного соціокультурного простору.

У своєму дослідженні ми спираємося на думку науковців про те, що честь за своєю сутністю є духовним утворенням, котре визначає ціннісно-значущі смисли людського буття. Спробуємо довести: честь як смислоутворювальний ідеал духовності стимулює людину до вдосконалення самої себе і водночас до вдосконалення суспільних відносин, бо задає ціль, окреслює ідеал, належне буття, взірець для наслідування.

Для аналізу честі як ідеалу життєтворчості особистості з'ясуємо сутність поняття “ідеал”. Традиційно ідеал (від франц. *ideal*) витлумачують як взірець, прообраз, поняття досконалості, найвища ціль прагнень [1: 54]. Ідеалізувати – це значить подумки звільнювати недосконалу дійсність і уподібнювати її ідеалу, формувати дещо відповідно ідеї.

Ідеали мають велику практичну силу. Свого часу І.Кант, Й.Фіхте, М.Вебер обстоювали думку про те, що ідеали не можуть існувати у реальному світі, але завдяки ним оцінюється дійсність, і це означає, що дійсність удосконалюється. Ідеал визначає прагнення, поведінку, діяльність людини, групи, класу. Це може бути уявлення про досконале суспільство (суспільно-політичний ідеал), про моральні якості особистості і відношення між ними (моральний ідеал), про гармонійно розвинуту особистість (естетичний ідеал) тощо. За такого диференційованого підходу до розуміння ідеалу, честь як багатовимірне явище є ідеалом на рівні особистості (моральний ідеал), а також детермінує, окреслює уявлення про ідеальні, досконалі взаємостосунки і співбуття людей у суспільстві (правовий, суспільний ідеал тощо).

На думку фахівців теорії моралі, поняття “ідеал” схоже з поняттям “обов'язок”, тому що вони виражають соціальну залежність індивіда, зв'язок особистості з суспільством, з його матеріальною і духовною культурою. Але ідеал і обов'язок виконують різні аксіологічні функції: якщо обов'язок подає деякий гомеостатичний механізм цієї залежності, то ідеал – це форма соціально обумовленого розвитку особистості [5: 102]. Суб'єктивно, з позиції самого індивіда, відмінність обов'язку й ідеалу уявляється як розрізнення необхідності і свободи.

Будь-який ідеал може бути охарактеризований за змістом і за формою. Конкретний зміст ідеалу утворюється з тієї системи цінностей, яка функціонує в суспільстві на певному етапі його історичного та культурного розвитку. Але який би не був цей зміст, наповнюючий ті чи інші ідеали, є дещо спільне, що властиве будь-якому ідеалу, і тому можна говорити про аксіологічну форму, спільну всім ідеалам.

Відразу зазначимо, будь-який ідеал є ідея (або система ідей), до реалізації якої треба прямувати. Оскільки в ідеалах виражена особистісно інтеріоризована ідея, але така ідея, яка носить надособистісний характер, то вона повинна мати в свідомості індивіда настільки сильне і всебічне обґрунтування, щоб він приймав її як істину, був упевнений в її істинності. З цього приводу переконливою видається думка М.Оссовської про існування “особистісних взірців”, “образів, що направляють”, “ідеалів особистості”, “ідеального типу групи” – понять, що у різних культурах визначаються по-різному, але символізують взірець для наслідування і виражаються у поняттях “протагоніст”, “людина честі”, герой. Поняття “ідеал поведінки”, “взірець для наслідування” пов’язане з поняттям “стереотип”, що визначається як образ людини певної групи з характерними для цієї групи досконалими рисами. Отже, досконалість передбачає співвіднесеність реальності до ідеалу, а людина визначається біль-менш досконалою в тій мірі, в якій вона наближується до взірця – протагоніста, людини честі.

Такі поняття як “взірець”, “ідеальний тип особистості”, “людина-герой”, “людина честі” передбачають оцінку і визначають рівень належного буття [6: 27-37]. За М.Оссовською, ідеал втілюється у понятті “особистісного взірця”, що визначається як реальна або уявна особистість, яка спонукає або повинна спонукати до наслідування. Особистісним взірцем для окремого індивіда або групи є образ людини, який повинен служити або фактично служить об’єктом домагання (претензії).

Зауважимо: в англійській літературі поняття, що виражають належне буття, пов’язані з уявленнями про ідеал людини (людину-честі), котрий має семантико-стилістичну форму – “образ людини, що представляє предмет домагання (претензії)”, або “ідеальний тип людини даної культури”. Саме ця термінологія використовується у сучасних західноєвропейських дослідженнях для визначення людини честі, що є взірцем для наслідування певної культури, а її міра наближення до ідеалу (універсальних цінностей) визначає рівень даної соціокультурної системи взагалі.

Отже, постає питання окреслення змісту ціннісних ідеалів для конкретного історичного і культурного середовища. Ця проблема є вельми актуальною за умов ціннісних переорієнтацій нашого суспільства, духовного відродження нації. Її розв’язанню сприяє питання про честь як ціннісний ідеал, що є виміром належного буття для кожної окремої особистості та визначає людське існування на корпоративному рівні (кодекс норм професійної групи, сім’ї, нації, держави тощо), тим самим воно уможливує співіснування різних індивідів у складі однієї соціальної структури.

Як відомо, змістовне наповнення честі формують вічні, універсальні духовні цінності (чесність, людяність, відповідальність за своє буття, гідність, справедливість). Вони виступають водночас засобом і метою самостворення особистості. У контексті сучасного знання актуальним є питання про можливість певної єдності моральних норм за умов існування множини світоглядних уявлень та ціннісних уподобань. В історичному плані ця проблема трансформується в питання про можливість морально-естетичного поступу, у соціокультурному – про умови співіснування різноманітних людських спільнот (етносів, націй), а в соціально-філософському – як співвідносяться між собою етичні норми, що належать до певних соціальних інституцій (наприклад, мораль політика або мораль підприємця) з універсальними моральними принципами [3: 5].

Чесць як життєвий ідеал постає своєрідним духовним інструментарієм виховання майбутньої людини і побудови належного суспільства. Цей ідеал пов’язаний із засвоєнням культурного досвіду та з відчуженням культурних цінностей, завдяки чому людина може свідомо вибирати зі скарбниці минулого ті з них, які найбільш достойні для неї. Вітчизняні

філософи Г.Горак, І.Березко, Я.Ніколаєнко наголошують, що цінності – насамперед є джерелом смислотворчої основи людського діяння, і “виміри цінностей здійснюються на основі первинних абсолютних критеріїв, таких як істина, добро, краса, а також людська гідність, честь, свобода, справедливість, відповідальність та ін. Вони формуються у сфері духовності і є дійсними основами існування людства” [1:79]. Це дає підстави стверджувати, що саме ціннісні орієнтири, вічні духовні ідеали є тією основою, що врятовує, спрямовує і гармонізує життя будь-якої особистості, а отже й суспільства взагалі.

Очевидно, що ціннісні ідеали безпосередньо беруть участь у конституюванні змісту соціального світу в період відносно статичного існування суспільства. Однак, проявляються, “працюють” саме у кризові періоди, коли руйнується усталений порядок світу, відбувається критика традиційних інститутів влади, загострюються економічні труднощі. Постає питання про честь як ідеал і принцип життєтворчості у ситуації сьогодення (громадянська честь). Це зумовлено тим, що честь наслідує традицію, підтримує авторитет, уможлиблює зв’язок поколінь у часі, і водночас відображає в собі нові соціокультурні умови людства.

Про проблему ціннісної кризи в Україні і шляхи її подолання засобом духовного відродження вічних ідеалів йдеться у вітчизняних розробках В.Бурлачука, А.Малахова, С.Оксамитної та ін. науковців. Дослідники переконані: для того щоб діяти спільно та продуктивно, люди потребують таких ідеологічних орієнтирів, які б коригували відцентровано спрямовану свідомість окремих груп та індивідів. Певна річ, життєва позиція індивіда вибудовується на ідеологічних засадах, які нав’язані суспільством, але вони асимілюються духовним світом особистості у якості власних. З цієї точки зору честь виконує функцію зв’язку між людиною і світом, а також трансформує загальнозначущі цінності визначеної епохи у духовний світ особистості.

Проте, деякі концепції заперечують факт трансформації моральних цінностей із макросвіту у мікросвіт. Свого часу Платон, І.Кант представляли моральні феномени як такі, що мають надприродний та надісторичний зміст, а Г.Адлер, У.Хоккінг – як продукт суто внутрішнього діяння. Виразною у цьому аспекті видається теорія честі О.Дробницького. Учений зосередив увагу на індивідуальному аспекті самосвідомості особистості і визначав поняття “честь” через психологічне поняття “самооцінка”. За визначенням О.Дробницького, самооцінка – це таке рефлексивне ставлення людини до себе, коли її “Я” виступає водночас у вигляді суб’єкта і об’єкта самоаналізу. Способи такого ставлення до себе істотно розрізняються, в моральній свідомості вони набувають форми сорому, совісті, гідності, честі, гордості і відбивають прогресуючу здатність людини в судженнях про себе ставати на точку зору суспільства [2: 63-64]. Зауважуючи, що фактичне формування моральної свідомості індивіда не завжди відповідає моральним уявленням суспільства, О.Дробницький обстоює думку про те, що “від одиначної оцінки своїх моральних дій і вчинків шляхом співставлення із вимогами і нормами суспільної моралі, людина переходить до узагальненої оцінки свого особистого образу, який стає орієнтиром, належною мірою і зразком для вибору поодиноких вчинків, – це і є почуття честі” [там само]. Таким чином автор пояснює подальшу індивідуалізацію моральних вимог, які з рівнозначних перетворюються в особливі обов’язки, диференційовані за змістом залежно від соціального становища і репутації людини.

У поняття “честь” науковець включає особливий спосіб мотивацій і відповідний йому механізм саморегуляції поведінки людини. Належна дія виступає як предмет особистого інтересу, зацікавлення суб’єкта, адже вона зберігає і підтримує його репутацію і самоповагу. У такий спосіб мотивації кожна людина володіє особливою, або індивідуальною мірою моральних надбань (заслуг, почестей) і власне їх вона підтримує своїми діями. Отже, при здійсненні кожного окремого вчинку розв’язуються питання про самооцінку особистості загалом, про честь як ідеал її життєдіяльності.

Проте, на думку О.Дробницького, в умовах міцної належності індивіда до локальної спільноти та соціальної диференціації честь виражає не стільки особистісні характеристики індивіда як такого (його персональну репутацію), скільки достойність спільноти, до якої він



належить. Ця причетність і складає предмет першорядної гордості людини і той орієнтир, який спрямовує її діяльність [2].

До речі, сучасні дослідження честі, представлені науковими розробками західноєвропейців Дж.Перістіані, П.Бурд'є та ін., підтримують концепцію О.Дробницького. Домінанту становлять твердження, що честь – це досконалий принцип організації суспільства, котрий уможливує співіснування індивідів у межах однієї соціальної системи. Підкреслюється регулятивна, контролююча функції цього феномена, завдяки ним суспільство представляється як цілісний організм [7].

На противагу, у наукових дослідженнях з психології особистості обґрунтовується думка про те, що людина передусім прагне досягти максимальної внутрішньої узгодженості. Оскільки наслідування людиною значущих для неї ціннісних ідеалів є умовою психічного здоров'я, фактом духовної цілісності людини, честь більш важлива для духовності окремої особистості, ніж феномен, що зумовлює цілісність соціальної структури.

Такий підхід зреалізований Ф.Бредлі, Р.Флюеллінгом, Г.Адлером та ін. ученими, які витлумачують честь як екзистенціальний прояв особистості, що створює свої власні внутрішні норми та вимоги. Автори вважають, що поняття “честь” виводиться з індивідуальних уявлень особистості, оскільки мета моральної діяльності розглядається як реалізація індивідом свого внутрішнього “Я”, яке є унікальним і неповторним. Звідси, моральне значення вчинку окремої людини полягає не у його відповідності із загальними моральними принципами, а, навпаки, у тому, що він є індивідуальним, своєрідним, не схожим на вчинок інших людей. Це оформлюється в почуття честі.

Як уже зазначалося, честь презентує проблему зустрічі людини з самою собою, згоду з собою, ідею самостворення, самобудівництва особистості, власної самобутності. Отже, ми можемо говорити про феномен честі (і це є виразом ідеалу для сьогодення) як про внутрішнє, духовне явище людської буттєвості, що робить людину цілісною і духовно гармонійною.

Як бачимо, феномен честі є виразом ідеалу досконалої, гармонійної особистості і водночас виступає як принцип організації досконалих суспільних відносин. Сучасні наукові розробки надають феномену честі нового виміру, нового розуміння ідеалу. Наголошується на особистості, на духовності окремої людини, на пріоритеті надісторичних, універсальних цінностей. Це дає підстави вимірювати честь поняттям самобутності, самореалізації, самостворення, відповідальності за своє буття, визначається феноменом людини взагалі (як носія і основи вічних цінностей та ідеалів).

У такому контексті феномену честі надають значення життєвого принципу та ідеалу за двома аспектами:

1. Особистісної честі, що є мірою відповідальності людини за своє буття;
2. Громадянської честі, яка набуває особливої ваги в реаліях сьогодення.

При цьому процес самостворення, самореалізації особистості зумовлюється впливом різноманітних вимірів честі: “честь фахівця”, “честь члена сім'ї”, “честь будь-якої соціокультурної спільності”. Стрижневою формою є честь особистісна, котра містить смислове навантаження “честі людини взагалі” і демонструє принципову моральну цінність особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у визначенні психолого-педагогічних умов виховання честі як морального почуття, як самоцінності особистості.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Горак Г.І., Березко І.В., Ніколаєнко Я.М. Стратегія життя (філософський, етичний та психологічний вимір) – К.: Український Центр духовної культури, 2001. – 172 с.
2. Дробницький О. Проблемы нравственности. – М.: Наука, 1977. – 331 с.
3. Етичні норми і цінності: проблема обґрунтування / Т.Г. Аболіна, А.М. Єрмоленко, О.О. Кисельова, В.А. Малахов. – К.: СтилоС, 1997. – 243 с.
4. Крымский С.Б. Контуры духовности, новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 21-29.

5. Москаленко А.Т. Сержантов В.Ф. Смысл жизни и личность. – Новосибирск: Наука, 1989. – 205 с.
6. Оссовская М. Рыцарь и буржуа. Исследования по истории морали: Пер. с польск. / Общ. ред. А.А. Гусейнова; Вступ. ст. А.А. Гусейнова и И.А.Шварцман. – М.: Прогрес, 1987. – 528 с.
7. Bourdieu P. Pites as acts of institution // Honour in Antropology I.G.Peristiany, J.Pitt.Rivers(ed). – Cambrige, 1992. – P. 79-89.

УДК 378

О.М. Дутко

### **ІДЕЯ ВІЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У СПАДЩИНІ М.КОСТОМАРОВА (1817-1885)**

*У статті аналізуються ідея вільного університету М.Костомарова окреслена в публіцистичній і мемуарній спадщині вченого.*

*The idea, which is observed in publicistic and memoirs of scholar's legacy of M. Kostomarov free university, is analised in the article.*

Сьогодні в українській науці активно досліджується спадщина видатного науковця XIX ст. Миколи Івановича Костомарова(1817-1885). Він найбільш знаний як історик, етнограф, письменник та діяч українського національно-культурного руху. Проте вчений залишив помітний слід і в галузі педагогіки. Згідно з періодизацією педагогічної думки в Україні, розробленою та обґрунтованою академіком О.Сухомлинською [13,65], педагогічна спадщина М.Костомарова складалася і розвивалася в період просвітництва, хронологічні межі якого охоплюють XIX ст.

Окремі аспекти творчої спадщини вченого аргументовано розкрито в сучасній науковій літературі. Так, історики Ю.Пінчук, В.Смолій, Т.Чала, В.Янів зосередилися на вивченні і систематизації науково-історичного доробку М.Костомарова. Художню та науково-публіцистичну творчість просвітителя розглядали у своїх студіях Н.Буторіна, Я.Козачок.

Просвітницька діяльність М.Костомарова у 1845-1847 рр. характеризується у дисертаційних дослідженнях Г.Гучко “Кирило-Мефодіївська традиція в українській духовній культурі” (2005) та Є.Луняка “Кирило-Мефодіївське товариство в історичних дослідженнях другої половини XIX-XX ст.” (2003).

Освітні погляди М.Костомарова, його просвітницька діяльність аналізується в сучасних дослідженнях Н.Побірченко, О.Любара, Я.Козачка. Автори наголошують на актуальності педагогічних поглядів М.Костомарова, який надавав надзвичайно великого значення історії народу, як важливого чинника формування національної самосвідомості, як чинника просвічення простого люду. Мислитель наголошував на необхідності освіти для широких верств населення, висував вимогу забезпечення початкового навчання рідною мовою. Зокрема О.Любар зазначає, що велику пізнавальну цінність має розкриття вченим проблем української ментальності, які лягли в основу створення української етнопсихології та педагогіки [11, 312].

Однак, проведений історіографічний аналіз джерел, присвячених просвітницькій діяльності М.Костомарова, показує, що педагогічні погляди вченого ще не достатньо представленні у цілісній історико-педагогічній студії. Мета нашого дослідження – вивчення освітньо-педагогічної спадщини М.Костомарова. У цій статті зосередимося на аналізі питань, пов’язаних з поліпшенням вищої освіти та ідеї вільного університету, які окреслені у публіцистичній і мемуарній спадщині М.Костомарова.

Науково-педагогічна діяльність М.Костомарова пов’язана з Рівненською гімназією (1844-1845 рр.), Київською першою гімназією (1845-1846 рр.), Київським інститутом шляхетних дівчат (1846 р.), Київським університетом св. Володимира (1846-1847 рр.),

Петербурзьким університетом (1859-1862 рр.) [3]. Протягом зазначених років М.Костомаров прочитав чимало лекцій із загальної та російської історії.

Аналіз архівних документів, мемуарів сучасників та “Автобіографії” М.Костомарова дав змогу розкрити сутність науково-педагогічних ідей ученого та дійти висновку, що М.Костомаров на основі власного досвіду викладання історії виробив свою методику навчання: він використовував значну кількість фактологічного матеріалу; чітко, послідовно і ясно висловлював думки, підкріплював власну думку і викладений матеріал характерними місцями з літописів і документів, за допомогою вмілого поєднання слова і жестів робив свій виклад живим і цікавим. Для М.Костомарова у викладацькій роботі, на думку дослідника Н.Побірченко, важливими були два принципи: головне у дослідженнях історичного матеріалу роль народних мас, пізнання життя народу у всіх його проявах; пропаганда ідей федералізму у формі вільного об’єднання рівноправних народів на взаємовигідних умовах [12, 54].

Численна, різноманітна за спрямуванням, наукова спадщина вченого, спогади сучасників свідчать про величезну працездатність, наполегливість у досягненні мети. М.Костомаров був вимогливий і критичний не тільки до себе, а й до інших педагогів, викладачів, науковців. Ще навчаючись у Київській гімназії він уважно спостерігав за діяльністю вчителів і критично ставився до неї. Згодом, у своїх мемуарах він писав: “вчителі гімназії мало представляли з себе педагогічних зразків...” [10, 433].

В “Автобіографії” міститься інформативна характеристика викладацького складу Харківського університету. Вчений висловлював занепокоєння низькою майстерністю викладачів, поверхневостю їхніх знань, вважав, що викладач має володіти кількома мовами, що зустрічалося рідко на той час. “Професорські кафедри, – писав він, – займали часто люди бездарні, інколи хоча і талановиті, але ліниві” [10, 439].

У 1835 році відбулося деяке оновлення викладацького складу Харківського університету, до якого прийшли молоді сили, що повернулися з-за кордону. На тодішнього Костомарова-студента великий вплив справив професор загальної історії М.Лунін, який мав блискучу європейську освіту. Його лекції відрізнялися багатством змісту і критичною спрямованістю, вони були глибокі і захоплюючі. “Лекції цього професора справили великий вплив на мене і зробили в моєму духовному житті вирішальний поворот: я полюбив історію” [10, 441].

З того часу М.Костомаров досконало і глибоко вивчав історію: працював у бібліотеках, вишукував маловідомі і вивчав відомі архівні документи, зробив багато записів народних пісень, описував народні звичаї і обряди, аналізував і зіставляв історичні факти, події, процеси, із захватом вивчав польську, німецьку, латинську, чеську, сербську мови. У нього вистачало сил відвідувати історичні місця, записувати і збирати “живий матеріал”, спілкуватися з простим людом. У молодого дослідника розвинувся інтерес до етнографії.

Завдяки наполегливій праці М.Костомаров стає чудовим лектором, блискучим викладачем Київського університету. Його затвердили на посаді ад’юнкта університету через місяць після виголошення ним пробної лекції перед радою й одностайного обрання викладачем російської історії. В спогадах він писав: “лекція моя була багата відомостями, прикладами свідків, які я приводив в оригіналах, тому викликала самі хороші враження. Так розпочалася моя короткочасна професорська кар’єра” [10, 476].

У “Автобіографії” М.Костомаров розкриває проблеми діяльності тогочасного університету св. Володимира як навчального закладу. На думку вченого, тут було чимало недоліків, притаманних, проте, майже всім тогочасним провінційним університетам. Йшлося про достатню кількість бездарних викладачів. Однак М.Костомаров характеризував і тих, які “з честю займали кафедри” [10, 479].

М.Костомаров особливо високо цінував у викладачів наукову чесність, знання різних мов, відданість науці, вміння використовувати сучасні методи обробки історичних фактів, критикувати (тобто аналізувати) джерела [10, 477-479].

Ученого хвилювала проблема доуніверситетської підготовки молоді. На його думку, її якість залежала не стільки від шкільного навчання, скільки від якості і ґрунтовності початкового домашнього виховання. “Судячи з екзаменів, як вступних, так і перевідних, я мав можливість дійти висновку, що поляки вступали до університету з кращою підготовкою, ніж росіяни, і це залежало вже не від шкільного навчання, а від початкового домашнього виховання. Малоруська молодь, жителі лівої сторони Дніпра, за винятком не багатьох, обдарованих видатними талантами, відрізнялися тупуватістю, лінню і апатією до розумової праці” [10, 478-479].

Погляди М.Костомарова на проблему виховання, на його роль у здобутті освіти, а також на зв'язок виховання і навчання, їх взаємозалежність розкриваються вченим в статті “Зауваження про наші університети”, яка була опублікована 23 жовтня 1862р. в “Санкт-Петербурзьких Відомостях”. Педагог надавав першорядного значення вихованню, яке передувало освіті. Він пише, що загальною метою виховання є освіта, “освіта має коріння у вихованні, без нього не може зростати; виховання готує до життя, освіта є душею життя” [8]. Освіта, – вважав педагог, – стосується всіх сторін життя людини: і духовного, і сімейного, і громадського, і економічного; тому слід “вжити заходів і певними засобами досягти сприяння науки процесу суспільного добробуту та розповсюдження просвічення” [8]. Для розв'язання цих завдань необхідними, на його думку, були б два типи закладів: навчально-виховні та освітньо-наукові. До перших він відносив школи та всі заклади, “метою яких є виховання підлітків, до тих пір, поки вони не стануть молоддю, яка в змозі стати членами суспільства” [8]. Важливими засобами поліпшення освіти вчений вважав доцільно створені підручники і власне всю дитячу літературу, а способом передачі знань від вчителя до учня – урок, керівництво над навчальним процесом, вчительські настанови. М.Костомаров переконаний, що вчительська майстерність має досягати рівня при якому учні довіряють вчителю, керуються його настановами, розвиваються під наглядом вчителя.

Другий тип закладів – це, за М.Костомаровим, університети і наукові товариства, і відповідні їм засоби – наукова література і мистецтво. Всі разом вони сприяють продовженню освіти “особами, які закінчили навчання і досягли зрілого віку, і сприяють, через науку, прогресу просвічення суспільства і добробуту” [8]. Основним способом передачі знань в освітньо-наукових закладах, – на думку вченого, – є читання, лекція, дослідження. Привертає увагу погляд М.Костомарова на відносини між викладачами і слухачами. “Між професорами і студентами, – писав він, – мають існувати наближені стосунки, щоб досягти бажаного впливу вчителя на учня” [10, 479]. Вчений переконаний, що лекції викладачів мають критикуватися слухачами, обговорюватися ними, сприйматися на власний розсуд студентів. “Слухачі мають бути в змозі судити про досягнення та недоліки свого професора: в цьому, – впевнений педагог, – розвиток університету” [8].

М.Костомаров визначає місце та значення університетів як соціальних інститутів держави, які покликані сприяти добробуту та розвитку людини. Педагог висловлював упевненість, що процвітання університетів залежить від рівня нижчих училищ: “тому, – писав М.Костомаров, – необхідна опіка і уважний нагляд за нижчими та середніми навчальними закладами, оскільки від них залежить підготовка слухачів до сприйняття і усвідомлення університетських лекцій. Підготовка до університету не тільки в тому, щоб слухач заходив до його стін з відомим запасом знань, а ще й в тому, щоб його думки були розвинені на стільки, щоб він міг розуміти викладення лекцій” [8].

Підаючи критиці тогочасну систему вищої освіти, М.Костомаров підтримував ідею створення відкритого університету, яка існувала серед просвітників Петербурзького університету в 60-х роках. Ця ідея стає провідною і висвітлюється вченим в ряді статей про “наші університети” надрукованих у “Санкт-Петербурзьких Відомостях” в 1861-1862рр. [3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

В статті “Заважати чи не заважати навчатися?” дослідник зазначає, що для успіху в справі просвічення, перш за все, потрібна свобода – свобода і зверху, і збоку, і знизу. “Як не

організуйте університет, якщо в ньому не буде свободи, не буде в ньому процвітати наука... Насильно нав'язана освіта – все рівно, що насильно нав'язане добро” [9].

Значну увагу М.Костомаров приділяв свободі добору викладачами засобів, методів, способу викладання своїх думок: “В лекціях необхідно надати професорам найширшу свободу, як у доборі предмета для читання, так і в способі викладання науки” [9].

Не вживаючи терміну “демократія” вчений пише про те, що першою якістю свободи є толерантність (терпимість), повага до інших думок, пріоритетність прагнення знайти істину, і навіть бути готовим відмовитись від власних переконань, якщо істина цього потребує [9].

Посилаючись на свої спостереження протягом викладацької діяльності у вищих навчальних закладах, М.Костомаров робить висновок, що слухати лекції може кожен, а викладати науку може лише той, хто підготовлений до цього, хто має здібності та знання. “Потрібно, щоб професор отримував свою кафедру згідно відомим умовам, які необхідні для оцінювання його здібностей і знань; необхідно, щоб кожен професор мав науковий ступінь і “избрание”. На думку вченого, професура має складати наукову раду, у повноваження якої входили б добір і звільнення професорів, відкриття, розширення, закриття кафедр; завідування загальним процесом викладання; присвоєння наукових ступенів [4].

В середині XIX ст., як зазначає дослідник Р.Еймонтова, на розвиток освіти в університетах впливала реакційно-консервативна політика уряду, яка виключала з навчальних програм найважливіші предмети, яка ставила викладання в тісні та штучні рамки. Царат прагнув підкорити науку і викладання реакційній ідеології, робив все можливе, щоб надати викладанню вузько утилітарного, догматичного характеру. Все нове сприймалося як замах на “устої”, зустрічалося з підозрою і недовірою. Заборонялося викладати з будь-яким критичним поглядом на процеси, події, факти тієї доби. Від професорів вимагали активної апології самодержавству, їх зобов'язували давати таку інтерпретацію фактів, яка не узгоджувалася з науковим підходом. Практикувалася сувора цензура всіх університетських видань. Вівся жорсткий нагляд за професурою та студентством з боку уряду для забезпечення “благонадійності” роботи університетів [14, 50-54].

Усупереч тогочасних заборон, М.Костомаров вважав, що свобода викладання наук і свобода слухання лекцій має бути загальноприйнятною формою роботи для всіх відкритих університетів. Це положення для нього є ключовим, оскільки відображає сутність відкритого університету [5].

Педагог обстоював думку, що вища освіта має бути доступною всім: молоді, яка не закінчила курс в гімназії, і яка має гімназичний диплом, жінкам, особам будь-якого звання, будь-якої спеціальності, людям різних статків та віку. Уже в той час учений стверджував думку про неперервність освіти для людини. Він вважав, що освіту неможливо закінчити й пов'язати з умовами віку. “Освіта – це досягнення будь-якого віку й не припиняється до старості. Ніхто не може сказати: я закінчив свою освіту, тому, що це б означало: я закінчив своє духовне і моральне життя” – писав М.Костомаров у статті “Зауваження про наші університети” [8].

Університет для вченого – це заклад, який сприяє найшвидшому та якісному оволодінню освітою. Забезпечення цього процесу залежить, в першу чергу, від викладачів. Тому він пропонував створити в університеті конкурентні умови для професорів, тобто запрошувати читати лекції приватних доцентів з інших закладів, “тоді буде, – вважав педагог, – змагання між професорами, зникне будь-яка монополія, молоді діячі науки будуть підтримувати свіжість наукової атмосфери” [5].

За М.Костомаровим все, що складає гідність відкритих університетів – це свобода слухання лекцій, отримання ступенів, і взагалі, набуття наукових знань на власний розсуд особи. Він прагнув якомога ширшого розповсюдження просвічення людей.

Проаналізувавши деякі аспекти творчої спадщини М.Костомарова, а саме ті, що висвітлюють його ставлення до системи вищої освіти середини XIX ст., можна дійти висновку, що провідними ідеями вченого, які він пропагував, були:

- забезпечення доступності вищої освіти;
- створення умов для свободи викладання наук та свободи слухання лекцій в університетах;
- вимога постійного підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчального процесу;
- підвищення якості фахової підготовки працівників освіти та науки;
- створення умов для здобуття людиною освіти протягом усього життя.

За життя М.Костомарова його ідеї щодо організації навчального процесу у вищих навчальних закладах не були реалізовані, у зв'язку з тогочасними вимогами політики царату. Проте вони заслуговують на увагу, оскільки перегукуються з сучасними пріоритетними положеннями щодо розвитку освіти України, яка чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Грушевський М. Науково-публіцистичні та полемічні писання Костомарова. – Державне видавництво України, 1928. – 316с.
2. Козачок Я.В. Українська ідея: з вузької стежки на широку дорогу (художня і науково-публіцистична творчість Миколи Костомарова). – К., 2004. – 352с.
3. Костомаров Н.И. Еще несколько слов об университетах // Санкт-Петербургские ведомости. – 1861. – №258. – С.1416-1417.
4. Костомаров Н.И. Еще об университетах (проект открытых университетов) // Санкт-Петербургские ведомости. – 1861. – №261. – С.1431.
5. Костомаров Н.И. Еще одно и последнее замечание об университетах // Санкт-Петербургские ведомости. – 1861. – №281. – С.1537-1538.
6. Костомаров Н.И. Заметка на заметку г.Никитина об университетах // Санкт-Петербургские ведомости. – 1861. – №270. – С.1477.
7. Костомаров Н.И. Замечание на статью “Руського инвалида” (в №255): “Наши университеты” // Санкт-Петербургские ведомости. – 1861. – №275. – С.1503-1504.
8. Костомаров Н.И. Замечание о наших университетах. (По- поводу напечатанной в №1 газеты “День” статьи Хомякова) “ // Санкт-Петербургские ведомости. – 1861. – №237. – С.1305-1306.
9. Костомаров Н.И. Мешать или не мешать учиться? “ // Санкт-Петербургские ведомости. – 1862. – №113.
10. Костомаров Н.И. Исторические произведения. Автобиография / Сост. Замлинский В.А.; Примеч. Бутича И.Л. – 2-е изд. – К.: Лыбидь, 1990. – 735с.
11. Любар О.О. та інші. Історія української школи і педагогіки: навчальний посібник. – Київ: Знання, 2003. – 354с.
12. Побірченко Н.С. Апостол кращої долі України – Микола Іванович Костомаров // Історико-педагогічний альманах / Гол.ред. Сухомлинська О.В. – Київ, Випуск 2, 2006. – С.50-58.
13. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ, 2003. – С.47-66.
14. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох. – Москва. – 1985. – 352с.

**УДК 373.1: 140.8**

**В.В. Кузьменко**

### ***ВПЛИВ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВИХ НАРОДНИХ УЧИЛИЩ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ НА ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ***

*У статті проаналізовано можливості становлення в учнів загальноосвітніх навчальних закладів початку ХХ століття наукової картини світу, розглянуто вплив змісту навчання початкових народних училищ на формування у дітей адекватних уявлень про навколишній світ.*

*There are analyzed possibilities of pupils formation of a scientific picture of the world in general educational institutions at the beginning of the XX-th century in the article, there is considered the influence of the maintenance of initial national schools training on formation of children's adequate representations about world around.*

У кожен історичний період розвитку суспільства у людей створюється своя картина світу, яка відповідає рівню наявних у них знань. Ця картина за допомогою отриманих знань та фактів про властивості і закономірності об'єктивного світу у певній мірі домальовується суб'єктом. Окрім цього залежно від отриманої освіти вона забарвлюється кожною особистістю у свої кольори.

Це доводять дослідження таких вітчизняних учених, як: С.У.Гончаренко, В.Р.Ільченко, О.М.Лазарович, Н.В.Нетребко, В.І.Сисоєнко та ін. Разом із тим можливості формування наукової картини світу в початковій освіті в різні історичні періоди ще майже не вивчені. З огляду на це було визначено мету даної статті, а саме – розглянути вплив змісту навчання початкових народних училищ початку ХХ століття на формування у дітей адекватних уявлень про навколишній світ та наукової картини світу.

Зауважимо, що в кінці ХІХ – на початку ХХ століття в дореволюційній Росії, до якої входила в ті часи значна частина України, суспільно-політичні реалії вимагали змін традиційного змісту навчання. Це був період розрухи догматів старої освіти та активних пошуків, пропозицій, експериментів, пов'язаних зі становленням цієї галузі та розвитком педагогічних теорій; період, коли введення загальної початкової освіти стало першочерговим завданням діяльності навчальних закладів та керівних освітніх організацій.

Так, на другому з'їзді діячів технічної освіти (1895 р.) було звернуто увагу на те, що початкова освіта є підґрунтям будь-якої спеціальної освіти, а тому без введення загальної початкової освіти неможливий подальший розвиток професійної освіти. Рішення цього з'їзду стали каталізатором широкого обговорення, впровадження і розширення мережі початкових училищ. В Україні земства і міські органи самоврядування розробили плани впровадження обов'язкової початкової освіти для всіх дітей шкільного віку [7: 52].

У цей період система освіти була надзвичайно складною і строкатою, адже паралельно розвивалися державна і приватна освіти. Існували різносистемні, різнотипні загальноосвітні заклади для різних верств населення, які підпорядковувалися різним відомствам та приватним особам. Так, початкові народні училища працювали під керівництвом або Міністерства державного майна, або Міністерства двору, або Міністерства внутрішніх справ, або Св.Синоду, або Міністерства народної освіти, або Військового Міністерства тощо.

Відповідно до зводу законів Російської імперії існувало дуже багато різноманітних навчальних закладів (тільки початкових шкіл було біля 45 різновидів). Це доводить, наприклад, аналіз назв початкових народних училищ, який показав, що їх було понад двадцять типів. До них варто додати міністерські однокласні та двокласні початкові училища, яких було 17 типів із різними програмами та періодом навчання, та багато інших початкових закладів.

Усі ці школи у своїй більшості не мали між собою наступності, особливо не були пов'язані початкова і середня освітня ланки. До того ж, недивлячись на значну чисельність назв відомчих та ще більшу кількість різних типів навчальних закладів, вони не могли охопити навчанням більшість дітей шкільного віку.

У цей період основна частина початкових шкіл була підпорядкована Міністерству народної освіти та Св.Синоду (під керівництвом останнього знаходились церковнопарафіяльні школи та школи грамоти). Певну активність щодо відкриття початкових училищ проявляли також земства українських губерній, які розробили проекти впровадження загальної освіти у значній частині повітів, однак у 1900 році їх діяльність була обмежена законом про межі земського оподаткування. І тільки в 1910 році, завдяки реформаторському курсу П.Столипіна, численним зверненням громадсько-просвітницьких

організацій, органів місцевого самоуправління, Державна Дума затвердила нове, більш прогресивне Положення про початкові училища, що сприяло більш масовому відкриттю органами місцевого самоврядування початкових училищ.

На початку ХХ століття царський уряд почав пристосовувати до нових умов стару систему освіти. Як наслідок, з 1902 року Міністерство народної освіти почало розробляти проекти розвитку шкільної мережі з метою введення загальної початкової освіти. У 1905 році створено проект “Основні положення про введення загального навчання”, відповідно до якого обов’язок щодо відкриття необхідної кількості училищ для дітей 8-11 років покладался на земства та міське самоуправління, а Міністерство народної освіти мало лише оплачувати працю вчителів. Упровадження проекту в життя пропонували провести протягом десяти років, однак, ні цей, ні інші проекти про введення загальної початкової освіти так і не були реалізовані царатом. Хоча у 1908 році суспільству був запропонований ще один план запровадження загальної освіти протягом десяти років [1: 312].

Починаючи з 1908 року, збільшувалися асигнування держави і тому в українських губерніях розгорнулася робота, спрямована на запровадження загальної початкової освіти. Так, у Херсонській губернії на початку 1910 року всі повіти розробили і почали активно реалізувати свої плани створення шкільної мережі для впровадження загального початкового навчання не тільки в містах, а й у хуторах. У 1911 році у Волинській губернії створено аналогічні плани розвитку шкіл у всіх повітах. Це було пов’язано з тим, що на початку ХХ століття у Волинській єпархії близько 150 тисяч дітей не відвідували школу [3: 385]. Тобто справу було зрушено з місця, але початок Першої світової війни змусив Міністерство народної освіти рекомендувати впровадження загальної початкової освіти після завершення війни.

На теренах України найбільш масовими були нижчі загальноосвітні заклади (церковнопарафіяльні школи, початкові народні училища, повітові і міські училища та так звані школи грамоти, до яких приймалися діти всіх станів і віросповідань). У 1903 році таких початкових шкіл нараховували біля 88 тисяч, із яких близько 79 тисяч знаходились у сільській місцевості. У кожній із них викладали навчальні предмети, визначені урядом. У початковій однокласній народній школі були такі дисципліни: Закон Божий, російська і церковно-слов’янська мови, арифметика. У початковій двокласній народній школі до них додавалися історія, географія, природознавство, чистописання та співи. Іноді керівництво училищ вводило додаткові заняття з гімнастики, ремесел для хлопців та рукоділля для дівчат. Відповідно до міністерських програм зазначені предмети забезпечували ознайомлення учнів із основними початковими відомостями. Ці ж навчальні предмети були і в школах підвищеного типу, і в середніх, але там подавався значно більший обсяг знань із даних дисциплін [10]. Наведена інформація доводить, що найбільш масовими школами цього періоду були сільські початкові школи. На українських землях вони мали специфічні особливості, тоді як міські школи були майже однаковими по всій імперії.

Усі початкові школи мали свою специфічну організацію та внутрішню структуру. Зміст навчання в них ґрунтувався на релігійному навчанні, формуванні в учнів найелементарніших навичок читання, письма і рахунку та засвоєнні ними мінімуму реальних знань. Позитивним було те, що в програмах було чітко визначено мінімальні знання, вміння і навички, які мали отримати діти в початкових школах. Разом із тим вони стримували розширення змісту початкової освіти. Так, оволодіння природничо-науковими знаннями могло відбуватись тільки завдяки включенню в програми окремих навчальних предметів певних відомостей з оточуючої дійсності [4].

Початкові школи поділяли на школи першого, другого та третього рівнів. До навчальних закладів першого рівня відносили: однокласні навчальні заклади з трирічним терміном навчання, школи грамоти, церковнопарафіяльні школи, народні училища відомства Міністерства народної освіти та ін. Навчальний рік у навчальних закладах з трирічним терміном навчання повинен був продовжуватись не менше шести місяців. Один учитель мав проводити уроки з усіма учнями школи, яких розподіляли на три відділення – початкове, середнє і старше [4]. Для цих шкіл характерним було чітке планування поурочного матеріалу



і розподіл навчального часу між трьома відділеннями. Цьому сприяли класні журнали, які були обов'язковими в усіх школах. Працюючи з одним відділенням, учитель двом іншим давав самостійну роботу. Через це в початкових школах проводились майже щоденно класні самостійні та письмові роботи: самостійне читання, вивчення напам'ять, письмові й граматичні вправи, розв'язання арифметичних задач [5: 70].

Найнижчий рівень знань давали у школах грамоти. У них діти навчались від одного до двох років і отримували знання Закону Божого, мінімальні уміння з читання та письма та дуже обмежені знання з арифметики. Оскільки найбільшу увагу тут приділяли вивченню Закону Божого, то поступово більшість цих шкіл переходило під юрисдикцію церковного відомства.

Дещо кращий рівень знань давали учням церковнопарафіяльні школи. У них згідно "Правил про церковнопарафіяльні школи" вивчали: Закон Божий (вивчення молитов, священна історія і пояснення богослужіння, короткий катехізис), церковний спів, читання церковного і громадянського друку і письмо, початкові арифметичні відомості. Додатково (по можливості) проводили гімнастику. Навчання в них теж носило релігійний характер, адже на вивчення відповідних предметів відводили 46% навчального часу. До того ж й інші предмети викладалися з релігійних позицій, бо вчителями у більшості випадків були священнослужителі. Поступово ці школи стали одними з найбільш масових. Так, у 1905 р. їх було 46,5% від усіх існуючих початкових шкіл, але вчилася в них тільки 35,5% учнів [4]. Така ситуація, як підтверджує аналіз переліку навчальних предметів, склалася через те, що ці школи давали менш якісні і необхідні для життя знання, а тому були менш популярними серед населення.

У той самий час потяг населення до освіти постійно зростав та стимулював розширення шкільної мережі, відбувалося також розширення і становлення церковнопарафіяльних шкіл з чотирирічним терміном навчання та перетворення шкіл грамоти у церковнопарафіяльні зі стандартним трирічним терміном навчання [2]. Після 1911 року кількість церковнопарафіяльних шкіл почала скорочуватись, а в 1917 році Тимчасовий уряд прийняв постанову про їх закриття.

У церковнопарафіяльні школи приймали учнів із домашньою підготовкою. Ці школи мали два класи, у кожному з них діти навчалися по два роки. Заняття проходили взимку, коли сільські діти були вільні від виконання сільськогосподарських робіт. Програмою передбачалося, що більшість школярів закінчить тільки перший клас і з цими знаннями піде у подальше життя, а закінчити двокласну школу "прийдеться весьма немногим". За період навчання учні повинні були засвоїти основні релігійні положення, ознайомитись із головними подіями в історії Спасіння, привчитися до мови псалтиря і церкви, навчитися усвідомлено сприймати те, що бачили і чули в Божому храмі. Окрім цього з метою збільшення кількості читачів і співаків у церкві дітей навчали читати і співати на церковно-слов'янській мові. Програма також визначала основні напрями та об'єм вивчення предметів, їх мету, давала перелік умінь, які потрібно було сформувати при вивченні кожного предмета, визначала кількість уроків на тиждень і основні навчальні книги [9].

Більш популярними, ніж інші школи серед населення були народні училища відомства Міністерства народної освіти, які складали 52% від загальної кількості початкових шкіл, а навчалася в них біля 63% учнів. У цих закладах навчальні години з усіх предметів (Закон Божий, церковнослов'янська грамота, російська мова, краснопис, арифметика, церковні співи та гімнастика (додаткові години) розподіляли таким чином, щоб значна кількість із них відводилася на вивчення дисциплін релігійного характеру. Протягом трьох років на вивчення Закону Божого та церковнослов'янської грамоти в однокласних училищах відомства Міністерства народної освіти відводили 27 годин з 72 годин основного часу.

Тобто, згідно діючої програми, і в цих школах основними були релігійні знання, а вже потім – формування елементарних знань з техніки читання, письма та рахунку. В однокласних училищах не приділялося уваги розвитку пізнавальних здібностей на підґрунті вивчення рідної мови та оточуючої дійсності. "Орієнтовні програми предметів, які

викладаються в початкових народних училищах відомства Міністерства народної освіти” були побудовані на основі зазубрювання на пам’ять, списування з книг, бездумного читання релігійної літератури, а отже, вони спрямовували діяльність учителя на використання книжково-схоластичних методів навчання. Ці програми обмежували можливості отримання учнями реальних знань, адже в пояснювальній записці давалися такі установки вчителю: слід утримуватися від викладання учням загальноосвітніх знань; викладання деяких відомостей із життя суспільства чи природи можливе лише з дозволу не менше, ніж директора училища і то тільки в межах затвердженої класної хрестоматії; додаткові знання повинні носити сільськогосподарський, санітарно-гігієнічний та інший прикладний характер тощо [4; 8].

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що програми однокласних початкових училищ сковували діяльність учителя, бо навчальна робота була занадто регламентованою. Це не дозволяло вчителям повідомляти школярам достатню кількість наукових знань. Майже всі предмети, окрім арифметики, формували в учнів релігійну та дуже обмежену наукову картину світу, що мала гуманітарну спрямованість.

Другий рівень початкової освіти становили двокласні училища (міністерські зразкові училища, двокласні церковнопарафіяльні школи та частина парафіяльних училищ). Навчальний курс першого класу двокласних училищ був аналогічним до однокласної школи. Другий клас (з дворічним строком навчання) включав додаткові предмети.

Міністерство народної освіти більше уваги приділяло зразковим училищам. Як наслідок, вони мали окремі бібліотеки для вчителів і для учнів, а також книжковий фонд і навчальне приладдя для видачі школярам (малозабезпеченим книжки і приладдя видавали безкоштовно, а іншим – за невелику платню). У даних училищах учні отримувати елементарну освіту у більш повному обсязі. Їх навчали у першому класі читати, писати, виконувати перші арифметичні дії, а у другому класі ознайомлювали з історією, географією та природознавством, кресленням [4]. Ці навчальні дисципліни дозволяли сформуванню окрім суспільної ще й певну природничо-наукову картину світу школярів.

Третій і останній рівень початкової школи становили багатокласні училища. До них належали, в основному, міські, земські, повітові та ін. училища. Із усіх вищезазначених початкових училищ можливість продовжити навчання у середній школі давали лише повітові училища, а інші були позбавлені такого права [4].

Міські училища відрізнялись одне від одного адміністративним та педагогічним контролем, періодами навчання, змістом освіти, матеріальним оснащенням (єдиний тип цих училищ так і не склався навіть до жовтня 1917 р.). Недивлячись на певну поширеність міських училищ значна їх кількість на початку ХХ ст. залишалась однокомплектною, і часто вони відкривалися окремо для хлопчиків і дівчаток. У більшості міських училищ було від 2 до 6 класів. Кожен рік навчання закінчувався перевідними іспитами, а повний курс навчання – випускними іспитами. Успішне навчання в перших 4-х класах надавало можливість вступити у перший клас гімназії без іспитів. Тобто міські училища для частини учнів виконували роль своєрідних підготовчих курсів для вступу в гімназії та прогімназії. Після закінчення шести класів міського училища учні могли йти на цивільну службу або вступати до більш вищих навчальних закладів.

Курс навчання як у чоловічих, так і в жіночих двокласних училищах складався із таких предметів: Закону Божого, російської мови, церковнослов’янська мова, арифметики і практичної геометрії, фізики, необхідних відомостей із вітчизняної історії і географії, природничої історії, краснопису. Окрім них у чоловічих училищах викладалися церковний спів і креслення, а в жіночих – церковний спів, малювання та рукоділля. На початку ХХ століття у міських училищах, як свідчить звіт попечителя Київського навчального округу за 1910 рік, вивчали предмети згідно переліку, затвердженого Міністерством народної освіти [6].

Перелік навчальних предметів свідчить також про те, що в міських училищах певна увага приділялась формуванню у школярів релігійної, природничо-наукової та суспільної

картин світу, але вони, на жаль, не були пов'язані ні з рідним краєм, ні з національною культурою.

Таким чином, у міських училищах педагоги мали можливість давати учням більш високий рівень наукових знань. Недивлячись на те, що значна частина навчального часу була спрямована, як і в інших закладах, на формування в учнів релігійної картини світу, у них все ж таки формувалася і наукова картина світу. По суті вона мала гуманітарне спрямування, але на її основі в учнів виникала більш повна, ніж в інших початкових школах, природничо-наукова картина світу.

Підсумовуючи вищесказане, зауважимо, що зміст навчання в початкових народних училищах початку ХХ століття обмежував можливості формування у дітей адекватних уявлень про навколишній світ та, відповідно, наукової картини світу. У той самий час зміст початкової освіти постійно розширювався, що дозволяло формувати у школярів більш повні уявлення про оточуючий їх світ із тією об'єктивною точністю, що була характерною для існуючої освіти. Картина світу учня початкової ланки з розвитком науки і освіти поступово змінювалася та ставала більш науковою. Тому у подальшому слід розглянути зміни наукової картини світу школярів, які відбувалися на підґрунті розвитку середньої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Веселовский Б.Б. Народное образование и Государственная Дума // Современный мир. – 1911. – № 1. – С. 305-319.
2. Начальное народное образование в Харьковской губернии за 1908 год. – Харьков: Тип. Печатник, 1910. – Ч. 1. – 329 с.
3. Никодимов З. Законодательные предложения о всеобщем образовании // Земское дело. – 1913. – № 5. – С. 379-388.
4. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861-1917). – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
5. Отчет о состоянии школ церковно-приходских и грамоты Киевской епархии за 1900–1901 учебный год. – К.: Тип. Императорского университета, 1902. – 80 с.
6. Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии Учебных Заведений Округа за 1910 год. – К.: Лито-типография И.Н. Кушнерев и К., 1911. – 140 с.
7. Подготовительные работы по введению всеобщего обучения. – С-Пб.: Тип. П.П. Сойкина, 1908. – Вып. 2. – 64 с.
8. Примерные программы предметов, преподаваемых в начальных народных училищах ведомства Министерства народного просвещения. – Харьков: Тип. Н.В. Петрова, 1905. – 40 с.
9. Пругавин А.С. Законы и справочные сведения по начальному народному образованию. – С-Пб.: Издание Товарищества “Общественная польза”, 1904. – 1005 с.
10. Сахаровъ. Катехезисъ народного учителя. – М.: Изд. Сабліна, 1911. – 256 с.

УДК 37.034

Н.М. Муляр

### **ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ СІМ'Ї ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті аналізується досвід народного виховання в українській сім'ї другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Обґрунтовано особливості морально-етичних цінностей української сім'ї, які були укладом життя протягом усього часу. Розкрито ряд чинників (сімейно-побутова культура, культурні традиції, специфіка ментальності), які формували мирні взаємовідносини у сім'ї і сприяли її духовному розвитку.*

*The article analyses national experience in the Ukrainian family of the second half of the XIX century and the beginning of the XX century. It explains the peculiarities of the moral and ethic values of the Ukrainian family that were the traditional way of life in that time. A number of*

*components (family and everyday culture, cultural traditions, peculiarity of the mentality) which were forming peaceful relations in the family and affected its spiritual development are viewed in the article.*

*Актуальність дослідження.* У формуванні та вихованні дитини беруть участь чимало виховних інститутів: сім'я, дошкільні установи, школа, громадські організації, засоби масової інформації тощо. Але, безумовно, найважливіше місце у цьому процесі посідає сім'я. Батьки відповідальні за долю своєї дитини не тільки перед собою і власною совістю, а й перед суспільством в цілому. Суспільство завжди було зацікавлене у фізично міцному, морально здоровому та працьовитому молодому поколінні. На жаль, у нашому минулому і сьогодні, незважаючи на значну увагу, яку приділяли і приділяють роботі батьки і педагоги з підростаючим поколінням, ми все ж зустрічаємося із значними недоліками у вихованні. Трапляються випадки, що й у цілком благополучних, на перший погляд, сім'ях діти виростають ледарями та "моральними каліками". І, як показує аналіз педагогічної літератури, головна помилка таких батьків – невміння, а іноді і небажання вчасно привчати дитину до виконання певних обов'язків. Адже саме сім'я визначає моральні, фізичні, духовні якості людини.

Проблема морально-етичного виховання дітей у сім'ї активізувалася сьогодні перш за все через соціальну та духовну кризу, яку переживає українське суспільство. Сім'я, як частина соціуму, не змогла залишитися поза тими процесами, які негативно впливають на особистість. Прагнення до матеріального благополуччя без особливих зусиль; безвідповідальність за власну долю і долю своїх дітей, занепад моральної та духовної культури при зростанні матеріального добробуту, схильність до однодітності та масові розлучення – це далеко не повний перелік, з якими зустрічається українська сім'я і потребує допомоги. Це спонукає українських дослідників до аналізу історичного досвіду життя сім'ї і визначення можливості його використання у сучасних умовах.

З огляду на певні труднощі у вихованні дітей з якими ми зустрічаємося сьогодні, безумовно, є важливим детальний аналіз та ретельне дослідження народного досвіду морально-етичного виховання дітей в українській сім'ї другої половини XIX – початку XX століття та місце у ньому морально-етичної складової.

*Мета статті:* вивчити, проаналізувати та обґрунтувати особливості морально-етичного виховання дітей в українській сім'ї другої половини XIX – початку XX століття; з'ясувати засоби та принципи родинно-побутової культури українців у царині моралі та етики.

У зв'язку з цим посилюється інтерес до цих проблем з боку науковців у галузі педагогіки, психології, філософії, соціології тощо. Серед них слід назвати В.Кравця, М.Ярмаченка, Є.Сявков, О.Вишневського, В.Онищенко, М.Стельмаховича, Р.Скульського.

Різноманітні аспекти виховання дітей у сім'ї в різні періоди знайшли своє відображення у дослідженнях українських науковців.

Зокрема Н.Гордій розглядає проблему підготовки батьків до розумового виховання дітей у вітчизняній журналістиці другої половини XIX – початку XX століття; особливості сімейного виховання обґрунтовує А.Говорун; історичні аспекти життя української сім'ї та родини досліджував М.Стельмахович; особливий акцент на сімейні традиції у своїх творах ставив В.Сухомлинський; об'єктом свого дослідження робить сім'ю та її цінності О.Вишневський та ін.

Розвиваючись, дитина вбирала в себе те, чим жила сім'я, родина, народ України, поступово формувалася як член суспільства, громадянин. Сім'я була початковою ланкою у формуванні майбутньої особистості, яка чітко й твердо розуміла, що таке людська гідність, національна самосвідомість, честь, гордість, шляхетність.

В українській сім'ї досліджуваного періоду виховання дитини було сконцентроване не тільки на вихованні в ній майбутнього материнства чи батьківства, розумної та фізично-здорової особистості, але й турботи про розвиток її національних цінностей, які міцно

пов'язані з історією, культурою, етносом, мовою. Не випадково таке велике значення у сімейному вихованні мав фольклор, де народне слово є зразком найвищої майстерності і виразником усіх морально-етичних цінностей. Не буде перебільшенням сказати, що вплив батьків у цьому був вирішальним. Уже в ранньому віці закладалися основи і фундаментальні уявлення про явища та історичні події суспільного життя, формувалося поняття про моральні категорії, будувався етичний фундамент сімейного життєстрою.

Отже, саме сім'я була тим первинним осередком, який готував ґрунт для формування патріотичних почуттів дитини, сприяв виробленню і зміцненню високого ідеалу служіння своєму народові. Висока громадянськість виявлялася в таких рисах, як національна свідомість, гідність, честь, патріотизм, свідоме ставлення до праці, повага до людей, гордість за свою землю та її визволителів. Все це знайшло відбиток у народній моралі.

Сім'я та родина зберегли пам'ять про шляхетних борців за волю України і у роки сталінського терору та суспільних катаклізмів не втратила тих моральних принципів, за які боролися кращі сини та дочки України. Моральні категорії добра, честі, гідності, справедливості знайшли своє відображення в усній народній творчості, родинно-побутовій культурі, родовій пам'яті.

Поряд з ідеалами борців за волю, які творила наша історія, чільне місце у вихованні дітей займали ідеали членів сім'ї: господаря, господині, господарського сина, господарської доньки. Утворений на підґрунті хліборобського устрою життя, ідеал господаря завжди відображав інтереси всього українського народу. Господар – це порядок і лад у всьому, достаток, гідне людини життя, слідування народним хліборобським традиціям, спостережливість і кмітливість, стабільність і впевненість у завтрашньому дні, забезпечена старість і щаслива доля дітей. Господиня – це затишок і охайність у хаті і на подвір'ї, де все прибрано і прикрашено, всіх нагодовано і доглянуто; це порада й розрада для всіх домашніх, гостинність і щедрість, а водночас ощадливість і точний розрахунок. Господарський син – це біла сорочка, чемність і ввічливість з усіма, повага до старших, до їх звичаїв, готовність захистити меншого; це прагнення знань, розуміння їх корисності в житті. Господарська донька – це вишиванки й витинанки, скрині з тканин і шиттям, квітник під вікном. Господарська донька не ходить а “звивається”; у неї все в руках “так і горить”; вона чемна і привітна, дбає про свою дівочу честь [5: 190]. Г.Ващенко зазначав: “Традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ у розумінні властивостей людської особовості та її призначення” [3: 101].

Моральним обов'язком дітей була допомога батькам по господарству, догляд за ними у разі хвороби, немічності, вияв повсякчасної уваги й турботи. З раннього дитинства батьки виховували у дітей любов та пошану до праці. До семирічного віку діти знаходились під материнською опікою, після чого сини потрапляли під чоловічий вплив, який мав на меті готувати їх до виконання функцій годувальника сім'ї. Доньками опікувалась мати, яка залучала їх до жіночої праці, виховуючи в них риси, притаманні українській жінці.

Отже, одне із головних завдань сім'ї (другої половини XIX – початку XX ст.) щодо морально-етичного виховання підростаючого покоління полягало у тому, щоб виробити ідеали служіння своїй сім'ї, родині, Україні та розвинути і зміцнити прагнення бачити свої землі вільними від загарбників. Національне виховання забезпечувало глибоке осмислення кожною дитиною народних моральних та етичних положень. Народну мораль розвивали через безпосереднє залучення дітей до праці, побуту, дотримання традицій, звичаїв, виконання обрядів. Народна мораль привчала дитину бути чесною, вважаючи за гріх та велике зло крадіжки й брехню, свідченням цього є прислів'я: “Чесному всюди честь, хоч і під лавою” [1: 23].

Таким чином, основним осередком виховання дітей у другій половині XIX – початку XX століття залишалася сім'я, у центрі якої була підготовка дітей до трудової діяльності, виховання чесного, працелюбного господаря, борця за волю, вірної у подружньому житті, хорошої господині та люблячої й ніжної матері.

Наше дослідження дозволяє стверджувати, що морально-етичні норми життя української сім'ї формувалися під впливом звичаїв, традицій, обрядів, ритуалів. Важливим чинником був фольклор: казки, народні пісні, оповідання, прислів'я приказки спонукали адекватно оцінювати такі моральні категорії як добро, честь, гідність, справедливість, шляхетність. Формування сімейної морально-етичної культури відбувалося під впливом школи, церкви, громади, громадських організацій.

Отже, можливості українського сімейного виховання певною мірою є унікальними й незмінними. Якщо в цьому процесі допускалися помилки, то виправити їх було надзвичайно важко. Сім'я усвідомлювала, що не можна виховувати дитину безсистемно: сьогодні – фізично, завтра – морально, післязавтра – патріотично, адже формування особистості – це комплексний та цілеспрямований процес, який потребує постійної уваги.

Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що основою морально-етичного виховання підростаючого покоління були і залишаються загальнолюдські цінності, загальноновизнані моральні категорії та норми, які були вироблені народом у процесі усього історичного розвитку. Саме за допомогою таких стійких норм у дітей вироблялися найкращі загальнолюдські якості: гуманність, відповідальність, чесність, безкорисливість, гідність, любов та повага до старших тощо.

Досвід морально-етичного виховання, яке здійснювалось в українській сім'ї у другій половині XIX – початку XX століття, може бути корисним у сучасних умовах з огляду на незмінність позицій народу щодо моралі та етичних взаємин між людьми. Його детальне вивчення, аналіз та популяризація є запорукою життєздатності сучасної сім'ї та родини.

Слід зазначити, що окремого дослідження потребує взаємозв'язок морально-етичного виховання із патріотичним, громадським, трудовим, естетичним; чекає на свого дослідника проблема виховання дітей-сирот та дітей з особливими потребами; не з'ясовані педагогічні умови виховання дітей у різних типах української сім'ї тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Болтарович З. Традиції сімейного виховання // НТЕ. – 1993. – № 2. – С. 23.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання.: Педагогічні нариси. – Львів: обласне пед. т-во ім. Г. Ващенка, 1996. – 236 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – С. 101.
4. Сухомлинський О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. шк., 1978. – 263 с.
5. Сававко Є. Українська етнопедогогіка в її історичному розвитку. – К., 1974. – С. 190.

**УДК 378**

**М.П. Сахній**

### ***ЗЕМСЬКА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)***

*У статті простежено три головні напрямки діяльності земств щодо підготовки народних учителів: утворення стаціонарних навчальних закладів для підготовки вчителів, організація тимчасових і постійних курсів та проведення з'їздів учителів.*

*Three main trends of the counties activity as to public teachers' training are highlighted in the article: the formation of permanent educational institutions for the teachers' training, organization of temporary and continual courses and conducting the conventions of teachers.*

Інтеграція України у загальносвітові та європейські цивілізаційні процеси актуалізує потребу якісних змін в освітній системі, підвищення вимог до рівня культури й професійної кваліфікації фахівців відповідно до міжнародних стандартів. У цьому контексті важливо розглянути період кінця XIX – початку XX ст., коли внаслідок реформи 1864 р. в Російській

імперії важливим громадським інститутом стали земства. Саме земства розгорнули широку освітню діяльність і заклали організаційні засади підготовки вчительських кадрів, підвищення їх науково-педагогічної кваліфікації тощо.

Усвідомлення важливості історичного досвіду земського самоврядування значно активізувало наукові пошуки дослідників в останні роки. Про це свідчить велика кількість історико-педагогічних досліджень з питань різнопланової діяльності земств (Р.Гавриш, Л.Дровозюк, І.Захарова, Н.Кузнєцова, М.Масанова, І.Шумілова та ін.).

Окреслена проблематика не вичерпується наявними дослідженнями. Тому метою запропонованої статті є розгляд особливостей земської підготовки вчительського персоналу в Україні наприкінці XIX – початку XX ст.

Слід зауважити, що наприкінці XIX – початку XX ст. Україна входила до складу Російської Імперії, тому народна освіта на Україні запроваджувалась відповідно до офіційної установки правлячих кіл.

У пореформеній Росії спеціальних навчальних закладів з підготовки народних учителів не існувало. Згідно Положення 1864 р., право працювати в початкових училищах мали особи, які отримали дозвіл училищної ради на підставі свідоцтва про освіту або склали екзамен на звання вчителя. У 1870 р. уряд затвердив Положення про вчительські семінарії. Порядок внутрішнього управління, обсяг і методи викладання в вчительських семінаріях визначалися інструкцією Міністерства народної освіти від 4 липня 1875 р. [1: 29; 4].

Як свідчить аналіз джерельної бази, кваліфікованих вчительських кадрів було обмаль. До викладацької роботи активно залучалося в основному духовенство, діяльність якого розцінювали по-різному. Так, у 1861 р. в науковому комітеті Міністерства народної освіти відбулося відкрите обговорення проекту уставу вчительських семінарій. Одностайною була думка про те, що “местные священники, кроме весьма немногих исключений, могут быть только полезными блюстителями народных училищ и преподавателями в них закона Божия, но не имеют возможности, по своему положению и ближайшим обязанностям, исполнять самое главное требование от учителей, т.е. ежедневно и определенное число часов учить в школе” [6: 10].

Окреслена ситуація вимагала термінового вирішення, адже “для действительного успеха начальных школ необходимо снабдить эти школы хорошими учителями, готовыми посвятить все свое время школе, способными действовать на умственное и нравственное развитие учащихся и умеющими пробудить в них сознание пользы ученья и любовь к нему” [6: 9].

Враховуючи, що окреслені завдання могли розв’язати спеціально підготовлені педагоги, земства поряд із Міністерством народної освіти починають відкривати вчительські семінарії, адже на думку А.Пражского, “наилучший способ приготовления таких учителей заключается в учреждении особых учебных заведений, или так называемых учительских семинарий, в которых все обучение и воспитание исключительно применены к этой цели” [11: 213].

Першою в Україні в пореформенний період розпочала діяльність Київська вчительська семінарія – 22 жовтня 1869 р. [3]. Згодом аналогічні заклади було відкрито в Чернігівській, Катеринославській, Полтавській, Харківській та ін. губерніях.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що до організації роботи семінарій висувалися серйозні вимоги. Про це свідчить пояснююча записка до проекту уставу вчительських семінарій, в якій зазначалося, що “первая и главная задача их <учительских семинарий> на первое время <...> состоит в воспитании методически приготовленных учителей грамотности” [6: 39].

Окреслене завдання передбачало усунення з процесу навчання схоластичного механізму засвоєння знань, тому в новостворених вчительських семінаріях головну увагу звертали на “водворение хорошего, так-называемого фонетического метода при обучении детей, облегчающего изучение букв и чтения” [6: 39]. Саме такий підхід, на думку творців уставу, дасть можливість вчителям, котрі викладатимуть в семінаріях, звернути особливу

увагу на власне “усовершенствованіе в лучших дидактических методах и всесторонне ознакомиться с современным состояніем педагогики – науки, знаніе которой еще мало распространено в нашем отечестве” [6: 39 – 40].

Таким чином, зважаючи на вищенаведені рекомендації, метою учительських семінарій, згідно “Положення...”, було надання педагогічної освіти молодим особам всіх станів, православного віросповідання, що бажали присвятити себе педагогічній діяльності в початкових училищах. Для проведення практичних занять вихованців при кожній семінарії організовувалося початкове училище.

Зарахування до семінарій здійснювалося за певних умов. У перший клас приймали абітурієнтів віком від 16 років на підставі вступного іспиту, що охоплював Закон Божий, арифметику, географію, історію, натуральну історію, російську мову, граматику. Без вступних іспитів зараховувалися абітурієнти, що закінчили духовну семінарію, гімназію чи повітове училище.

Термін навчання в семінаріях складав три роки (річний курс в кожному класі). Курс молодшого класу (перші два роки – виключно теоретичний, а старшого – теоретико-практичний: вихованці на третьому році навчання не тільки теоретично опановували ази вчительської професії, а й під керівництвом інспектора та вчителів викладали в народному училищі при семінарії [6: 65 – 67].

Впродовж навчання в семінарії студенти вивчали Закон Божий, основи педагогіки, російську та церковнослов'янську мови, арифметику, лінійне креслення, російську історію з елементами загальної історії, загальну і російську географію, природознавство, елементи фізики, чистописання (*каліграфія – М.С.*) і співи. Окрім того, семінаристи опановували ремесла (на вибір училищної ради) та гімнастику і по мірі можливостей – вивчали землеробство та садівництво. В народному училищі, яке діяло при семінарії викладалися ті ж дисципліни, що і в кожному початковому народному училищі, а саме: Закон Божий, російське читання і письмо, слов'янське читання, арифметика і співи [6: 66 – 67; 7: 546 – 547].

Про рівень підготовки в семінаріях більшість педагогів, громадських діячів відгукувались нехвально. Скажімо, А.Празській вважав, що новостворені семінарії недостатньо ґрунтовно готували педагогічні кадри до практичної діяльності, адже студентам читали не “научно-систематический курс педагогики”, а знайомили тільки з теоретичними азами педагогіки, дидактики та методики викладання, тобто все навчання обмежувалося “сообщением так называемых “педагогических рецептов”” [11: 214]. Окрім того, студенти переймали в основному методику викладання вчителів семінарій, що позбавляло їх власної творчості, заважало “свободнее одностись к выбору и выработке метода, делает его надолго рабом имеющихся под руками и усвоенных раньше руководств..” [11: 215].

Семінарії утримувалися за рахунок земств губернії. Кількість семінаристів в одному класі мала складати не більше 40 осіб. До їх числа входили земські стипендіати, стипендіати сільських та міських спілок і, звичайно, платники [12: 89].

Після закінчення семінарій випускники отримували свідоцтво на звання вчителя початкового училища. Водночас, слід зауважити, що до стипендіатів висувалися певні вимоги. Так, після закінчення навчання, вихованці, утримувані земством, були зобов'язані прослужити на посаді учителя в земських школах 3 – 4 роки. Якщо семінаристи не виконали окреслену вимогу або достроково залишили навчання – вони мали відшкодувати земству всі кошти, витрачені на їх утримання [7: 546 – 547; 12: 95].

Згідно уставу земської учительської семінарії, безпосереднє керівництво роботою навчальних закладів здійснював директор. Він обирався із осіб, що отримали освіту в одному із вищих навчальних закладів і затверджувався на посаді попечителем навчального округу.

Крім директора, при семінарії і училищі були три штатні викладачі (законовчитель і вчителі наук) і позаштатний вчитель співів. Про професійний рівень викладацького складу семінарії свідчить ретельне ставлення до підбору кадрів. Так, викладачі наук обиралися губернською земською управою, після узгодження з директором, виключно із осіб, що



отримали освіту в одному із вищих навчальних закладів та мали досвід педагогічної роботи, і затверджувалися на посаді попечителем; законовчитель – після попереднього узгодження з епархіальним начальством – із числа осіб духовного стану [6: 63 – 64; 12: 88].

Деякі земства питання підготовки вчителів вирішували шляхом виділення спеціальних засобів на стипендії студентам семінарій та іншим навчальним закладам, що готували кадри для початкових шкіл.

Намагалися земства вирішувати і питання матеріального забезпечення вчителів: виділяли додаткові засоби на доплату до зарплати; організовували пенсійні каси; підтримували товариства, що допомагали вчителям тощо [5: 158].

Для підвищення кваліфікації вчителів та практичне впровадження передового педагогічного досвіду всі земства організовували вчительські з'їзди і спеціальні педагогічні курси (тимчасові та постійні).

Тимчасові педагогічні курси діяли на підставі Положення 1875 р. про тимчасові педагогічні курси. Їх метою було ознайомлення вчителів початкових народних училищ із “лучшими способами обучения, а также обновление и пополнение их сведений в преподаваемых ими предметах, и вообще усовершенствование их в деле ведения начального обучения” [10: 15]. Педагогічні курси відкривали в літній період і діяли від 4 до 6 тижнів. При них організовувалась взірцева школа з “учениками, различно подготовленными и частию вовсе неграмотными” для практичних занять вчителів [10: 17].

Заняття на курсах поділялися на практичні і теоретичні. Мета практичних – ознайомити вчителів з методикою викладання в початковій школі – розв'язувалась шляхом прилюдного (в присутності керівника і колег) проведення кожним слухачем курсів низки уроків. Слід зауважити, що спочатку декілька показових уроків давав керівник курсів, що сприяло зміцненню його авторитету і, звичайно, налаштовувало слухачів на плідну роботу. Окрім того, як свідчить звіт курсів у Ніжині (1873 р.), кожне заняття керівника підлягало педагогічному аналізу за такими пунктами: 1) мета уроку; 2) шлях досягнення мети; 3) особливості та точність використання методів та прийомів навчання; 4) причини допущених помилок викладання [9: 57].

Отже, як свідчить аналіз джерельної бази, на курсах доволі серйозно підходили до процесу навчання. Відповідно, високі вимоги висувалися до їх слухачів. Так, на курсах у Ніжині (1873) керівник вимагав від учителя ретельної підготовки до занять, а саме: конспект запланованого уроку, який детально обговорювався і доопрацьовувався, щоб “удовлетворять всем <...> требованиям” [9: 59].

Теоретичні заняття також не передбачали суцільні лекційні виклади, а практикувалися “в виде бесед руководителей с слушателями, по всегда заранее обдуманному плану” [10: 20]. Орієнтовна тематика бесід складала: поглиблення загальних відомостей з дисциплін, що вивчалися в початкових училищах; повідомленні загальних педагогічних правил щодо устрою, порядку і розкладу занять, дисципліни, матеріально-технічного забезпечення навчання тощо; ознайомлення з новими підручниками, новинками преси в області народної освіти та ін. [10: 20 – 21]. Великого значення на курсах надавали вивченню психології та педагогіки. Так, у 1873 р. у Ніжині план занять учительських курсів охоплював такі теми для вивчення: поняття про виховання, напрями виховання, значення гри у вихованні дитини основні закони дидактики, методи і прийоми викладання, правила шкільного устрою, поняття “увага”, “пам'ять”, “мислення”, “характер”, “воля” та ін. Водночас, слухачі були “познакомлены с исторією педагогіки, посредством чтения біографических отрывков о замечательных педагогах” [9: 47].

Після закінчення курсів, кожний слухач отримував від педагогічної комісії свідоцтво з атестацією про заняття на курсах. Водночас комісія подавала попечителю навчального округу та земству скрупульозний звіт про роботу вчителів на курсах, який передавався в Міністерство народної освіти і друкувався в місцевих губернських відомостях [10: 22 – 23]. Тобто, можна стверджувати, що робота курсів контролювалася вищими інстанціями щодо виконання поставлених перед ними завдань і необхідності організації на наступний рік.

Слід зауважити, що підготовка і організація курсів потребувала чимало часу, праці та фінансів. А саме: земства запрошували лекторів, підшукували приміщення для роботи, дбали про його матеріально-технічне забезпечення, домовлялися про гуртожитки для проживання тощо. Усвідомлюючи, що продуктивність тимчасових курсів в основному залежала від “талантливости приглашенных лекторов, от их умения сообщать слушателям вполне научныя знания, облакая их в общедоступную и увлекательную форму изложения”, земства активно працювали в напрямку підшукування кваліфікованих викладачів, а саме: вели переписку з лекторами, що вже себе зарекомендували на подібних курсах, а також з іншими викладачами вищих та середніх навчальних закладів, “пользующимися в педагогическом міре популярностью” [8: 1–2].

Водночас, земства асигнували певні суми на оплату роботи керівникам курсів та відрядження курсистам. Так, із 370 осіб Полтавської губернії, що прибули на курси у 1911 р., 229 було відправлено за рахунок земств, а 141 – за власні кошти. У процентному відношенні показник оплати земством відряджень вчителів на курси складав 66 відсотків, що свідчило про те, що “устройство общеобразовательных курсов для учителей почти всеми уездными земствами признается уже делом полезным и необходимым” [8: 5 – 6].

Окрім тимчасових, деякі земства організували постійні 2-річні педагогічні курси для підготовки вчителів для дошкільних, початкових та позашкільних закладів. Їх метою поглиблення теоретичної та практичної підготовки, “обновление школы, изменить, улучшить программы, ввести новые предметы, новые методы преподавания и вообще приблизить школу к жизненным потребностям и к местным условиям” [2: 10 – 11].

Про рівень підготовки педагогічних кадрів свідчить навчальна програма.

Так, програма першого року навчання на курсах в м. Чернігові передбачала вивчення трьох груп предметів:

- української мови, українознавства та коротких відомостей по кооперації;
- загальноосвітніх дисциплін (богослов'я, початкове мовознавство, математика, фізика і хімія, природознавство, гігієна, малювання і співи);
- педагогічних дисциплін (психологія, педагогіка, методика).

На другому курсі всім слухачам викладали педагогічну психологію, малювання, хоровий спів, дитячу та народну літературу. Загальноосвітні предмети поділяли на дві групи:

- гуманітарні знання (загальна література, історія Європи XIX ст., основи держав, права, основи політичної економії);
- натурально-історичні знання (фізика, природознавство).

Залежно від мети підготовки педагогічних кадрів, на курсах на кожному відділі (загальнопедагогічному, дошкільній та позашкільній освіті) викладали і спеціальні дисципліни. Так, на відділі позашкільної освіти, окрім загальних питань організації роботи в позашкільних закладах, викладали методики дисциплін (української і російської мови, математики, історії, природознавства, географії). На відділі дошкільного виховання програма передбачала формування у курсистів навичок організації рухливих ігор, гімнастичних вправ, занять ручною працею і загалом – керівництво роботою дітей дошкільного віку [2: 10 – 11].

Отже, можна зробити висновок, що питання якісної підготовки вчителя, добре озброєного методикою викладання, вважалося важливою умовою ефективного функціонування системи земської освіти. З метою вирішення нагальних питань про підготовку і підвищення кваліфікації вчителів та поліпшення їх матеріального становища земства відкривали земські учительські семінарії та школи; клопотали про виділення спеціального фінансування на відкриття учительських семінарій; матеріально підтримували учительські семінарії; виплачували стипендії вихованцям учительських семінарій; для підвищення кваліфікації вчителів організували педагогічні курси і проводили з'їзди та ін. Тому використання досвіду роботи земств є важливим в сучасних умовах і потребує подальшого наукового дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриш Р. Земська школа на Полтавщині. – Полтава: ВЦ “Археологія”, 1998. – 102 с.
2. Земскія 2-х годи́чные педагогическіе курсы в Чернигове // Известія Київскаго Товарищества Западных Земств. – 1918. – № 1. – С. 10 – 11.
3. Извлечение из Всеподданейшего отчета министра народного просвещения // ЖМНП. – 1876. – № 8. – С. 136.
4. Инструкция для учительских семинарий МНП // ЖМНП. – 1875. – № 12. – С. 82 – 103.
5. Масанова М. Земства и становление системы всеобщего обучения в России (1864 – 1880 гг.). – С-Пб., 2000. – 216 с.
6. Матеріали по вопросу о приготівленіи учителей начальных народных училищ. – б.р. і б.м. – 75 с.
7. Народная школа, руководство для учителей и учительниц начальных народных училищ. Ч. 1. Законоположенія и распоряженія о начальных народных училищах // Сост. А.Анастасіев. – М., 1915. – 621.
8. Отчет о земских учительских общеобразовательных курсах 1911 года в Полтаве. – Полтава. – 1911. – 81 с.
9. Отчет о летних учительских курсах, состоявших в г. Ніжині в 1873 году // Земскій сборник Черниговской губернии. – 1873. – № 11. – С. 47 – 70.
10. Правила о временных педагогических курсах для учителей и учительниц начальных народных училищ // Земскій сборник Черниговской губернии. – 1875. – № 11 і 12. – С. 15 – 23.
11. Пражскій А. Подготовка педагогически-образованных народных учителей // Земскій обзор. – 1883. – № 15-16. – С. 213 – 218.
12. Устав земской учительской семинарии в г. Чернигове // Земскій сборник Черниговской губернии. – 1870. – № 2. – С. 88 – 96.

УДК 37.035.3

Н.В. Слюсаренко

### **ПОГЛЯДИ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ**

*У статті представлено аналіз поглядів вітчизняних педагогів другої половини XX століття на організацію трудової підготовки підростаючого покоління та реалізацію завдань трудового виховання (психологічна підготовка до праці, практична підготовка до праці, підготовка молоді до свідомого вибору професії)*

*In this article there is presented the analysis of domestic teachers' views at the organization of labour preparations of rising generation and realization of the labour education tasks (psychological preparation for a work, practical preparation for a work, preparation of the youth for the realized choice of the profession) at the second half of XX-th century.*

В умовах розбудови української держави на перший план виходять питання трудової підготовки молоді. Немає сумніву, що від неї залежить майбутнє нашого народу та кожного громадянина. У той самий час слід констатувати, що в суспільстві міцно закріпилася думка про другорядність такої підготовки, про те, що займатися даними питаннями мають батьки учнів або вчителі трудового навчання. Більш того спостерігається негативне ставлення до шкільної дисципліни “Трудове навчання”, а переважна більшість батьків та педагогів переконана в тому, що оцінка учнів із цього предмета може бути формальною. Тобто, на їхню думку, вона не обов’язково має відповідати реальному рівню знань учнів та в разі потреби (наприклад, у випадку, коли учень з інших навчальних дисциплін навчається добре) може бути завищеною, щоб не псувати загальної картини. Таке ставлення до трудової

підготовки привело до того, що в педагогічних вузах на спеціальність вчителя трудового навчання вступати не престижно. У школах таких фахівців обирають за залишковим принципом та, подекуди, вважають, що їхнім обов'язком, у першу чергу, є виконання різноманітних робіт по благоустрою навчального закладу, а вже потім – організація навчально-виховної роботи з учнями.

Ситуація, що склалася, вимагає від науковців та педагогів-практиків пошуку найбільш ефективних шляхів розв'язання проблеми. Значну допомогу у цьому плані надає звернення до історії становлення трудового навчання і виховання підростаючого покоління в Україні.

Одними із перших до висвітлення даних питань звернулися відомі вітчизняні вчені К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський та інші. Проблеми трудової підготовки молоді знайшли також відображення в роботах наших сучасників, видатних українських науковців А.Вихруща, Р.Гуревича, М.Левківського, Г.Левченка, В.Мадзігона, Є.Павлютенкова, В.Сидоренка, Г.Терещука, Д.Тхоржевського, Б.Федоришина, М.Янцура та інших.

Метою даної публікації є аналіз поглядів вітчизняних педагогів другої половини ХХ століття на організацію трудової підготовки підростаючого покоління та реалізацію основних завдань трудового виховання.

Нагадаємо, що К.Ушинський вважав фізичну працю найкращим засобом морального виховання, але за умов правильного поєднання її з розумовою працею. На ролі праці у процесі формування особистості науковець наголошує у своїй статті “Праця в її психологічному і виховному значенні”, де він пише, що виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до трудового життя. Виховання має розвивати звичку і любов до праці, надавати людині можливість знайти працю, якою вона буде займатися протягом свого життя [17: 558]. Вищезазначене дозволяє стверджувати, що К.Ушинський надавав великого значення як психологічній та практичній підготовці підростаючого покоління до праці, так і створенню можливостей для вибору молоддю праці на все життя.

Зазначені завдання трудового виховання в усі часи намагалися вирішити в загальноосвітніх навчальних закладах України, однак не завжди їх реалізація була забезпечена належною матеріально-технічною базою, відповідними фахівцями, а головне, наявністю в останніх бажання діяти.

Найбільш сприятливими для організації трудової підготовки були кінець 50-х – 60-х роки ХХ століття, коли до цієї справи підходили комплексно. У загальноосвітніх школах на уроках трудового навчання здійснювалася загальнотрудова та загальнотехнічна підготовка, а на уроках виробничого навчання – загальновиробнича та спеціальна. Реалізація завдань трудового виховання забезпечувалася також через позаурочну та позашкільну роботу з учнями (гурткова робота, учнівські навчально-виробничі бригади, літні трудові об'єднання школярів тощо). Така система трудового виховання, по-перше, створювала атмосферу трудового піднесення, яка сприяла психологічній підготовці дітей до праці, по-друге, надавала можливості для набуття ними практичних навичок, а, по-третє, створювала умови для організації відповідної профорієнтаційної роботи, а отже, для здійснення школярами вільного і свідомого вибору своєї майбутньої професії та свого життєвого шляху, формування у них відповідального ставлення до праці.

Одним із видатних педагогів цього періоду був директор Павлиської школи В.Сухомлинський. Він залишив по собі згадку у вигляді численних творів, в яких, на основі досвіду своєї школи, переконує нас в необхідності організації в умовах навчального закладу належної трудової підготовки молоді та дає відповідні поради.

Видатний педагог вважав, що любов дитини до людей праці – джерело людської моральності [10: 60], а тому підходив до організації трудового виховання і навчання серйозно. Він сформулював 12 принципів трудового навчання, серед яких, на нашу думку, найбільш цінними є такі: розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість; раннє залучення до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; наявність рис

продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок та ін. Ці принципи було покладено В.Сухомлинським в основу системи трудового виховання Павлівської школи.

Він вважав, що підготувати людину до праці можна, якщо дати їй відповідні практичні уміння і навички та забезпечити належну професійну підготовку. Досягнути цієї мети можна за умов поетапної реалізації завдань трудового виховання. Передусім, слід дбати про психологічну підготовку молоді до праці. Із цього приводу педагог писав: “Готовність до продуктивної праці включає в себе уміння трудитися розумово, здатність постійно розвивати свій розум, застосовувати його до творчого розв’язання трудових завдань. Психологічна готовність до праці, про яку останнім часом так багато говорять, саме і є переконанням людини в тому, що в майбутньому трудовому житті зусилля її рук будуть підкорені розуму, творчому задуму” [12: 54].

Практичну підготовку до трудової діяльності педагог пропонує розпочинати з робіт, для виконання яких використовуються прості інструменти. Це, на його думку, не лише формує трудову майстерність, а й розвиває розум, нахили, здібності дітей [11: 72]. Тобто В. Сухомлинський бачив прямий зв’язок між фізичною працею і розвитком розумових здібностей людини. Він пише: “Широкий простір для розвитку розумових і фізичних сил відкривається у фізичній праці. Не можна уявити повноцінного щасливого дитинства без того, щоб трудова діяльність не одухотворялася радісними, хвилюючими почуттями. Досвід переконує, що фізична праця для маленької дитини – це не тільки набуття відповідних умінь і навичок, не тільки моральне виховання, а й безмежний, надзвичайно багатий світ думок. Цей світ пробуджує моральні, інтелектуальні, естетичні почуття, без яких неможливе пізнання життя, а отже, – й навчання” [13: 125].

Видатний вітчизняний педагог висловлював думку, що в житті кожної дитини має бути “одухотворена думкою фізична праця”. Цю ідею було втілено на практиці в Павлівській школі, де на “улюблену працю” спеціально планували години. Уже в 2 класі раз на тиждень у школярів була година, коли вони “робили ту справу, яка володіла їхніми думками і почуттями”. В 3-4 класах на “улюблену працю” відводили 2 години [13: 126]. Години “улюбленої праці” надавали школярам можливість вільно обирати справу до вподоби, а отже, робити перші кроки на шляху вільного і свідомого вибору майбутньої професії.

Наголошуючи на важливості ідей В. Сухомлинського для підготовки сучасної молоді до праці, слід зазначити, що він “обґрунтував систему трудового виховання школярів засобами матеріально-практичних цінностей, в яку ввійшли: психологічна підготовка до праці; закони дитячої праці; власне праця; технологія раціональної діяльності; шкільні трудові традиції; закономірності, принципи, методи та форми трудового виховання” [5: 274]. Тобто педагог визначив наукові основи організації трудової діяльності учнів та здійснив їх апробацію на практиці у звичайній сільській школі, яка не була “дослідним майданчиком”, а отже там не було створено ніяких особливих сприятливих умов для такої роботи.

Велику роль в організації ефективної трудової підготовки сільських школярів відіграв також І.Ткаченко – директор Богданівської школи, заслужений учитель України, Герой Соціалістичної Праці, кандидат педагогічних наук, друг та соратник В.Сухомлинського.

І.Ткаченко є автором значної кількості наукових праць, присвячених трудовому навчанню і вихованню, серед яких чільне місце посідають книги “Трудове виховання старшокласників” і “Богданівська середня школа ім. В.І. Леніна”. Це своєрідний звіт про роботу Богданівської середньої школи, де, як підкреслює О.Я. Савченко, “визначились ефективні шляхи і методи формування знань в учнів і підготовки їх до трудової діяльності в сфері сільськогосподарського виробництва” [6: 108]. І.Ткаченко на сторінках своєї книги доводить, що будь-які навчально-виховні завдання можуть бути успішно реалізовані за умов комплексного підходу до справи. Саме такий підхід покладено в основу діяльності першої в Україні учнівської виробничої бригади, яку було створено в Богданівській середній школі Кіровоградської області [3].

Багаторічний досвід Богданівської середньої школи показав, що однією із найбільш доцільних форм організації трудової діяльності старшокласників є учнівська навчально-виробнича бригада, яка функціонує успішно лише за умов наявності навчально-дослідницького господарства. Таке господарство було організовано при школі в 1958 році. Воно складалося з угіддя, на якому вирощували польові і городні культури, садка, пасіки; різноманітної сільськогосподарської техніки; ручних знарядь праці; транспорту; посівних матеріалів, добрив, отрутохімікатів, а також з групи тварин, що знаходилися на фермах колгоспу, але за ними доглядали школярі. На базі навчально-дослідного господарства здійснювалася продуктивна праця та дослідницька робота щодо вивчення і впровадження нових методів вирощування високого врожаю сільськогосподарських культур та підвищення продуктивності тварин [14: 75].

Богданівська середня школа, завдяки створенню соціально-психологічних передумов для вибору учнями професії, а також поєднанню навчально-виховного і виробничого процесів, дала путівку в життя багатьом старшокласникам. Вони продовжили свій життєвий шлях у якості робітників промислових підприємств, техніків, інженерів, лікарів, учителів, політичних діячів, діячів науки і мистецтва, а також як фахівці сільськогосподарського виробництва рідного колгоспу [4: 251].

Як бачимо, В.Сухомлинський та І.Ткаченко не лише своєчасно відчували потребу удосконалення системи трудового виховання і навчання школярів та окреслили шляхи здійснення такої роботи, а й через свої статті, кореспонденції, книги, наукові праці залишили для нащадків цікавий досвід організації трудової діяльності учнів. Їх школи свого часу визначали стратегію і тактику впровадження праці у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи по всій Україні.

Проблеми підготовки молоді до трудової діяльності досить детально висвітлені і в спадщині доктора педагогічних наук, професора, академіка АПН України М.Стельмаховича, який вважав, що одним із найбільш дієвих шляхів вирішення зазначеного питання є використання української народної педагогіки.

Традиції українського народу щодо трудового виховання молоді не лише детально висвітлені в творах М.Стельмаховича, а й набули дальшого розвитку, сучасного забарвлення. Це програма дій для педагогів, невичерпане джерело удосконалення процесу формування особистості.

М.Стельмахович звертає увагу батьків на необхідність залучення дітей до різних видів трудової діяльності, пропонує, щоб вони виконували значну частину домашніх справ, нагадує, що “посильна участь дітей у справах людей розглядається у народній педагогіці як природний і необхідний процес” [1: 33], а виховання в праці, в активній трудовій діяльності є одним із основних принципів народної педагогіки, бо людина живе для того, щоб працювати, а отже, чим раніше починається трудова діяльність, тим краще.

Науковець повідомляє сучасникам начебто загальновідомі положення. Наприклад, “як дитина сама держить ложку, набирає каші й несе до рота – має працювати” [1: 8]. Але, на жаль, сьогодні цих положень не завжди дотримуються як батьки, так й інші вихователі.

Психологічну підготовку до праці, на думку М.Стельмаховича, треба розпочинати якомога раніше і здійснювати шляхом використання дитячого фольклору, в якому згадується про працю; дитячих ігор, наповнених відповідним змістом; участі “дітей і підлітків, юнаків і дівчат у відзначенні трудових громадських і родинних свят, супроводжуваних барвистими світськими обрядами, захоплюючими іграми і розвагами, обрядовими піснями, які славлять працю та її результати, звеличують трудівника і т. ін.” [8: 40].

Комплексний підхід М.Стельмаховича до трудової підготовки молоді зумовив виділення ним трьох етапів проведення цієї роботи:

1. Вступний або ігровий – від 2-х до 6-7 років.
2. Помічний або визначальний – від 7 до 15 років.
3. Основний або завершальний – від 15 до 20 років [9: 132].

Кожен з етапів є дуже важливим, бо дитина повинна виявити інтерес і повагу до праці, навчитися виконувати певні трудові дії, знайти собі справу до вподоби, бути готовою розпочати цілком самостійну трудову діяльність.

Традиції українського народу щодо трудової підготовки молоді в спадщині М.Стельмаховича охоплюють як родинне, так і шкільне виховання. Так, в умовах школи науковець пропонує вивчати шкільне народознавство – спеціально сконструйовану систему поліпредметних знань, практичних умінь і навичок, що складають основу національного та світового соціально-культурного досвіду [7: 13]. Головне, що оволодіння такими знаннями, уміннями й навичками може здійснюватись не лише при вивченні багатьох навчальних предметів, а також у ході спеціально організованої діяльності, яка сприятиме оволодінню учнями не тільки знаннями, а й уміннями.

Щоб запобігти формалізму при використанні в процесі виховання української народної педагогіки (використання лише розважальних елементів народознавства, його стихійно-епізодичний характер, використання готових знань та ін.), М.Стельмахович закликає до організації пошуково-дослідної роботи учнів, де відбуватиметься “відкриття” здобутків народної мудрості, їх подальший розвиток та збагачення. В ході такої роботи, на його думку, учні будуть залучені до “збору народознавчого матеріалу, його осмислення з позиції сьогодення, систематизації, доцільної фіксації та збереження у формі колекцій натуральних предметів матеріальної і духовної культури, створених руками і розумом наших предків, описів цих предметів, виготовлення їх копій, вірців тощо. Предметом пошуково-дослідної роботи учнів може бути збір фольклорних творів, знарядь праці, предметів побуту, продуктів народних ремесел та промислів тощо” [7: 53-54].

Зазначене вже знайшло відображення в практиці роботи загальноосвітніх шкіл України. В багатьох з них працюють кімнати-музеї “Світлиця” – результат пошуково-дослідної роботи учнів та їх невтомної праці щодо відновлення виробів декоративно-ужиткового мистецтва, створення їх копій, оформлення інтер’єру та ін. Сьогодні можна констатувати, що ця робота відіграє значну роль в процесі трудової підготовки учнів, адже школярі не лише вивчають народні традиції та звичаї, а й засвоюють технологію виготовлення різноманітних виробів декоративно-ужиткового мистецтва, набувають відповідних умінь та навичок.

Підготовка молоді до трудової діяльності посідає чільне місце і в науковому доробку доктора педагогічних наук, професора, академіка АПН України Д.Тхоржевського, який присвятив розв’язанню даної проблеми все своє життя.

Учений був переконаний, що ефективність трудового виховання у першу чергу залежить від умов, в якій відбувається даний процес. Такими умовами він вважав: посиленість праці, усвідомлення її важливості, творчий характер, суспільно корисну спрямованість і колективність. При цьому посиленість праці науковець розглядав у двох аспектах: розумовому і фізичному, адже тільки ті завдання, які враховують і розумові, і фізичні можливості учнів, “стимулюють їх до застосування набутих знань і вмінь, до творчих пошуків, спонукають до подолання труднощів, сприяють гартуванню волі” [16: 127].

Лише за таких умов, на думку Д.Тхоржевського, можна реалізувати наступні функції трудового навчання:

- ознайомлення учнів з основами виробництва;
- ознайомлення учнів із людською діяльністю;
- формування якостей особистості відповідно до вимог суспільства;
- забезпечення індивідуального підходу до учнів для розвитку їхніх здібностей [16:

30-32].

Названі функції, як доводить учений, можна успішно виконати у процесі трудового навчання, оскільки цей навчальний предмет має досить специфічний зміст. Завдяки останньому в учнів можна сформуванати адекватні уявлення про навколишнє середовище та сучасне виробництво, допомогти їм у професійному самовизначенні, підготувати до майбутньої практичної діяльності, сформуванати відповідні якості особистості, забезпечити

індивідуальний підхід у розвитку особистісного творчого потенціалу до майбутньої практичної діяльності у сфері виробництва [16: 33]. Тобто, Д.Тхоржевський також зосереджує увагу на тому, що трудове навчання сприяє психологічній та практичній підготовці школярів до праці, допомагає їм правильно і свідомо обрати майбутню професію.

У той самий час науковець звертає увагу на те, що “цей шкільний предмет дуже багато втратив за останні роки. Це пов’язано з багатьма аспектами, серед яких занедбання шкільних майстерень, відсутність матеріально-технічного оснащення, руйнування системи міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, вплив найдосвідченіших педагогічних кадрів” [2: 185]. На його думку, це сталося через те, що в сучасному суспільстві спостерігається зміна трудової орієнтації та девальвація поняття добросесної праці [15].

Саме тому він вдається до пошуку шляхів виходу із ситуації, що склалася, та пропонує звернутися до національних традицій трудового виховання. Результатом став висновок Д.Тхоржевського про те, що “можливості трудового навчання в прилученні школярів до надбань національної культури є широкими і своєрідними, бо воно є тим рідкісним предметом, який перекидає місток між матеріальною і духовною культурою суспільства” [2: 186], а також його роботи (у співавторстві): “Виховання національної свідомості в школярів”, “Прилучення учнів до національної культури у процесі трудового навчання”, “Теоретичні засади виховання національної самосвідомості” та ін.

Серед праць науковця знаходимо монографії, підручники і посібники з трудового навчання, наукові статті, присвячені висвітленню проблем трудового виховання, професійного становлення підростаючого покоління та обґрунтуванню шляхів їх подолання. Це, насамперед, такі праці: “Дидактика трудового навчання”, “Система трудового навчання”, “Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін”, “Методика трудового та професійного навчання” та інші.

Особливе місце в творчій спадщині вченого посідають методичні роботи, в яких педагоги можуть знайти відповіді на запитання щодо того, як треба організовувати трудову підготовку учнів, у ході якої вони більш ефективно набуватимуть необхідних громадянину України знань, умінь і навичок.

Отже, українськими вченими досить детально розроблені концептуальні засади організації трудової підготовки молоді, висловлено чимало цікавих пропозицій, набуто неоціненний досвід, який потребує подальшого вивчення, аналізу, виокремлення найбільш раціональних ідей та впровадження їх у систему освіти та виховання сучасної молоді.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми українського національного дошкілля // За ред. М.Г.Стельмаховича. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 1995. – 242 с.
2. Гедвілло О.І., Блах В.С. Д.О.Тхоржевський – фундатор трудового навчання на Україні // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Випуск 40. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – С. 183-186.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
5. Рацул А.Б. Основи трудового виховання школярів засобами матеріально-практичних цінностей у спадщині В.О.Сухомлинського // Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції та 5-их Всеукраїнських педагогічних читань “Василь Сухомлинський і сучасність”. – Київ–Кіровоград: Видавничий дім “Слисавет”, 1999. – С.273-275.
6. Савченко О.Я., Ткаченко І.Г. Богданівська середня школа імені В.І. Леніна // Радянська школа. – 1976. – №7. – С. 107-108.
7. Скульський Р.П., Стельмахович М.Г. Методика використання народознавства в школі. – Івано-Франківськ: НМЦ “Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського університету ім. В. Стефаника, 1995. – 178 с.
8. Стельмахович М.Г. Педагогіка життя. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1980. – 48 с.
9. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.



10. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Радянська школа, 1987. – 544 с.
11. Сухомлинський В.О. Розум і руки // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.5. – С. 69-80.
12. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.5. – С. 53-69.
13. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.3. – С. 7-279.
14. Ткаченко І.Г. Виховання комуністичного ставлення до праці в учнівській бригаді // Радянська школа. – 1970. – №3. – С. 74-81.
15. Тхоржевський Д.О., Захарченко Р.О. Виховання національної свідомості в школярів. – К.: Україна-Віта, 1996. – 168 с.
16. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання: Підручник: У 3-ч. – К.: РННЦ “ДНІТ”, 2000. – Ч.І. – 248 с.
17. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 3 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 558.

**УДК 37 (091)**

**Н.Г. Шарата**

### **ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ М.М. АРКАСА В ДІЯЛЬНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті досліджуються педагогічні ідеї М.М. Аркаса в умовах реалізації завдань національної доктрини розвитку освіти. Досліджуються провідні ідеї педагогічної концепції М.М. Аркаса, зокрема направленість на розвиток особистості в усіх виявленнях, єдність навчання та виховання, гуманізм, демократизм у галузі освіти, громадянська направленість освіти.*

*The article deals with the research of the pedagogical ideas of M.M. Arkas in the conditions of the realization of national educational doctrine. The most important ideas of M.M. Arkas's pedagogical conception, mainly, the development of a personality, the unity of teaching and education, humanism, democracy in the field of education, civic orientation of education have been analyzed.*

Згідно з вимогами державних документів України (Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”, “Національна доктрина розвитку освіти”), навчально-виховний процес у сучасній школі повинен здійснюватися на національному ґрунті, в органічному поєднанні з національною історією та народними традиціями, сприяти збереженню й збагаченню духовної та матеріальної культури українського й інших народів.

Тому важливого значення набуває переосмислення й об'єктивне висвітлення надбань історико-педагогічної науки, творче використання національного освітнього досвіду, сконцентрованих переважно у теоретичному доробку визначних культурно-освітніх діячів і педагогів минулого. Без детального вивчення їх суспільно-політичних поглядів, глибокого осмислення історичних процесів, що відбулися в діяльності цих постатей, зворотного впливу їх діяльності на суспільний розвиток неможливе створення узагальнюючих, синтетичних праць з історії вітчизняної педагогіки. Тому вивчення творчості, поглядів конкретного освітянина-дослідника є важливою складовою частиною встановлення загального процесу розвитку педагогічної науки.

З огляду на це, надзвичайно перспективним є дослідження педагогічних поглядів одного з видатних представників когорти українських педагогів Півдня України – Миколи Миколайовича Аркаса (1853-1909).

Отже, **актуальність теми дослідження** полягає у необхідності пошуку нових моделей освіти, адекватних сучасному типу культури. В той же час звернення до традиційних педагогічних ідей минулого, зокрема до педагогічних ідей М.М. Аркаса, їх використання, значно розширюють і збагачують будь-яке дослідження з даної проблематики.

**Метою статті** є обґрунтування актуальності педагогічної спадщини М.М. Аркаса для розвитку сучасної освіти в Україні.

Основним **завданням** дослідження виступає необхідність усвідомлення інноваційних процесів, що відбуваються в сучасній освіті та визначення основних шляхів її вдосконалення. Для вирішення цього завдання необхідно звернутися до досвіду минулого – дослідити національно-патріотичні ідеї М.М. Аркаса, їх практичне застосування на початку ХХ ст. та трансформацію в умовах сучасного навчального процесу в Україні.

Закономірно, що в умовах української незалежної держави творчі надбання й сама постать М.М. Аркаса привернули увагу вчених, передусім істориків та українознавців, громадських діячів, дослідників нашої минувшини. В.Г. Сарбей, В.І. Ульяновський, В. Жадько, В.П. Шкварець, А.Л. Ситченко [2; 9; 10; 12; 13] та ін. оприлюднили маловідомі твори М.М. Аркаса, висвітлили окремі національно-патріотичні напрями та громадсько-просвітницької діяльності М.М. Аркаса. Свідченням уваги до її громадського аспекту є дисертаційне дослідження в галузі історії України, здійснене в 2003 р. Т.В. Березовською [1].

Водночас аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що педагогічні погляди М.М. Аркаса є недостатньо вивченими, оскільки розглядалися в контексті інших історико-педагогічних проблем і до цього часу не були предметом окремого ґрунтовного дослідження у вітчизняній науці.

Вивчення та аналіз педагогічної спадщини М.М. Аркаса свідчить, що цей талановитий різнобічний просвітянин свідомо засвоїв кращі надбання світової та передової педагогічної думки і поєднав їх з найкращими національними традиціями виховання та формування особистості, з потребами духовного відродження української нації.

У сучасних умовах вироблення стратегії національної освітньої політики, пошуку шляхів реалізації мети формування особистості громадянина України, патріота, активного громадського діяча і працівника, педагогічні погляди М.М. Аркаса набувають особливої актуальності.

Удосконалення будь-якого суспільства немислиме без систематичної й спрямованої роботи становлення особистості. Але досягти зрілості, як особистість, людина здатна лише через громадянське бачення світу, через оцінку всього, що відбувається навколо, з позицій власної активної участі й відповідальності за те, що відбувається в суспільстві. Допомогти в цьому кожній людині, особливо молоді, покликане громадянське виховання.

Актуальність громадянського виховання особистості в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється потребою в державотворчих процесах на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їх потенційних здатностей; всебічного розвитку людини як особистості; формування громадян з високим рівнем національної свідомості.

Усі цінності виховання реалізуються через свідомість і поведінку молоді, яка у процесі навчання, життя намагається підніматися сходинками духовності.

Завдання розбудови держави на демократичних засадах передбачають орієнтацію на людину і вимагають підвищеної уваги та нових підходів до виховної роботи серед молоді.

Тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план життя проблему громадянськості і як якості суспільства, і як якості особистості.

Упродовж ХХ століття підходи до проблеми громадянськості зазнавали значних трансформацій, залежно від соціально-політичних вимог, стану суспільства, ідеології, шкільної політики. В сучасних умовах формування в молоді громадянських цінностей визначається найактуальнішою проблемою педагогічної науки та навчально-виховної практики. Актуальність громадянського виховання в Україні зумовлюється процесом

відродження нації. Громадянське виховання покликане сприяти формуванню соборності України, що є серцевиною української національної ідеї.

Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й удосконалення суверенної демократичної держави, громадянського суспільства. Ці процеси вимагають формування громадянської культури, виховання людей, що є вічним атрибутом суспільства.

Вивчення науково-педагогічних праць (І.Д. Бега, Т.Д. Дем'янюк, О.А. Дубасенюк, П.Р. Ігнатенко, О.В. Киричука, М.Г. Стельмаховича, О.В. Сухомлинської) дає можливість розкрити сутність поняття “громадянськість”, визначити мету, шляхи, засоби формування рис громадянськості у молоді.

Термін “громадянськість” прийшов в педагогіку із суспільних наук, де так визначено прояв патріотизму до держави, свого народу: “Громадянськість – це спрямованість на користь суспільства, підпорядкування особистих інтересів громадянським, служіння Батьківщині; користування правилами і виконання обов'язків, встановлених законами держави [8]. Водночас, громадянськість трактують як усвідомлення й відчуття особою власної причетності до своєї держави та власної відповідальності за державу, сім'ю тощо.

В. Іванчук (“Формування громадянської культури учнівської та студентської молоді в процесі навчання”, 2000 р.) [4] визначає громадянськість як складне психологічне утворення, яке є часткою засвоєного людиною соціально-культурного досвіду, яку називає громадянською культурою. Автор також виділяє основні структурні компоненти громадянської культури: громадянську спрямованість (націленість людини на проблеми державного та громадського життя); громадянську ерудицію (проявляється в обізнаності в таких галузях знань, як суспільствознавство, державознавство, українське народознавство, географія та історія України та ін.); громадянську свідомість (усвідомлення людиною своєї незалежності до певної державно-громадянської спільності); громадянську поведінку (характеризує позицію людини щодо можливих альтернативних рішень проблем суспільно-політичного характеру, проявляється в її трудовій, суспільно корисній діяльності).

О.В. Сухомлинська (“Ідеї громадянськості й школа в Україні, 1999 р.) [11] встановила, що існують два підходи до визначення цього поняття. Перший підхід розглядає особистість як члена політичного суспільства, його складову (республіканська громадянськість). Другий – базується на ідеях свободи і прав індивіда (ліберальна громадянськість). Ці два підходи, на думку автора, розглядаються в історичному контексті й лежать в основі сучасного розуміння громадянськості в багатьох країнах.

Як показало вивчення педагогічної літератури з означеної проблеми, сьогодні в Україні можна спостерігати обидві тенденції: з одного боку процеси державотворення вимагають єднання на основі формування громадянських якостей спільноти, проявів громадянськості, а з іншого – громадянськість розглядається як риса індивіду.

Безперечно, особлива увага в сучасних умовах приділяється ідеям патріотизму як складової формування рис громадянськості.

Головною метою громадянсько-патріотичного виховання є набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань народу, формування особистісних рис громадян української держави.

З патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка ґрунтується на національній ідентифікації: вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності; історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед нацією [5: 13].

О. В. Сухомлинська (“Ідеї громадянськості й школа в Україні, 1999 р.) зазначає, що дослідники розрізняють два поняття патріотизму – конституційний та етнонаціональний. Конституційний патріотизм передбачає дотримання рамок конституційної держави, де поняття Батьківщини базуються на певному комплексі ідей, що лягли в основу державного

документа. Етнонаціональний патріотизм скрізь розглядається як синонім поняття націоналізм.

Патріотичне виховання, як складова виховання громадянськості вимагає будувати навчально-виховний процес на національних та загальнолюдських цінностях. Тому в сучасному педагогічному просторі особливе місце займають праці, присвячені проблемам відродження національних цінностей (В. Онищенко, І. Підласий, П. Щербань, Г. Яркіна). Дослідники надають першочергового значення формуванню таких рис та якостей, як працелюбність, любов до природи, естетизація дійсності, терпимість, висока моральність, почуття обов'язку і відповідальності, активність, піклування про захист держави. А також толерантність, соціальну солідарність, незалежність.

У багатьох сьогоднішніх педагогічних дослідженнях стверджується, що навчання і виховання громадянина починається із створення відповідних умов у навчально-виховних закладах, що включає в себе: безперервність і наступність освіти й виховання, відповідні зміст та адекватні педагогічні технології.

Так, згідно з Концепцією громадянського виховання та освіти в Україні мета освіти визначається як створення оптимальних психолого-педагогічних умов для розвитку громадянина суверенної України як суб'єкта відкритого демократичного суспільства, формування його ціннісних орієнтацій, набуття ним знань про суспільство і підготовка його до активного та відповідального життя [5]. А у концепції національної системи виховання України підкреслюється, що правильно організоване виховання формує повноцінну особистість, суверенну індивідуальність, яка цінить свою громадянську й особисту гідність, совість. Національне виховання створює умови для повнішого урахування природних схильностей, формування особливого складу психіки, характеру, способу мислення (ментальності), тобто наголошується на систематичному й цілеспрямованому вихованні національної свідомості, що забезпечує духовну єдність поколінь [6].

Сьгодні особливо відповідальну роль у вихованні молоді як повномірних й активних учасників вирішення політичних, соціальних, морально-етичних, культурно-освітніх проблем відводиться закладам освіти, оскільки система освіти є тією силою, яка робить громадян спроможними компетентно і відповідально брати участь у житті суспільства.

Таким чином, принципово важливими положеннями сучасних педагогічних концепцій є визначення сутності й змісту загальної середньої освіти, шляхів відродження національної самобутності школи.

Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, підкреслюється, що одним із основних шляхів корінного покращення навчально-виховного процесу стає реформування змісту освіти, наповнення його культурно-історичними здобутками українського народу [7].

Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти, схвалена Міністерством освіти України, відзначає, що "школа завжди є національною ... У сучасних умовах школа виступає важливим фактором відродження нації, виховання в молоді почуття національної свідомості і гідності" [6: 3].

Дослідження встановило, що М.М. Аркас накреслив важливі підходи до навчання і виховання, які зараз розглядаються як концептуальні. У його історичних, літературних, музичних творах досить детально обґрунтовані ідеї щодо виховання національної свідомості й почуття національної гідності у молоді. В основі концепції національної школи М.М. Аркаса покладено реалізацію ідеї демократизму, народності, гуманізму, надання змісту навчання та виховання національного характеру, що передбачає вивчення рідної мови, фольклору, вітчизняної культури, історії, мистецтва, засвоєння духовних цінностей та ідеалів українського народу.

За М.М. Аркасом, розвиток освіти на основі народності мав сприяти вихованню справжніх патріотів України, які б не тільки і не скільки любили свій народ, але й повсякчас працювали на нього, сумлінно виконували перед ним громадські обов'язки. При цьому б глибоко поважали також інші народи.

М.М. Аркас був переконаний, що глибоке вивчення минулої та сучасної історії рідного народу, його природної та історичної спадковості, глибока шана багатовікових народних традицій здавна були ознакою справжнього патріотизму. Саме ці переконання стали ідейною основою розробленої ним книги “Історія України-Русі”. М.М. Аркас поставив на перший план вивчення історії народу – одного з великих духовних скарбів, а також географічних та природних умов, у яких живе народ, соціально-економічних, освітньо-культурних особливостей народу. М.М. Аркас у своїй книзі подав цікавий фактичний матеріал про події та явища давнього і порівняно недавнього історичного минулого. До своєї “Історії України-Русі” М.М. Аркас додав власноруч розроблену карту України.

Використовуючи цікаві ідеї вчених та педагогів щодо змісту шкільної освіти, які працювали над цим питанням усе життя, але були забуті через відомі причини, можна повніше впровадити засоби національної освіти та громадянського виховання. Учителі сучасної української школи можуть користуватися його книгою “Історія України-Русі”, а також цінним матеріалом з праць просвітянина. В сучасних умовах, коли за новим Базовим навчальним планом загальноосвітньої середньої школи на громадянську освіту спрямовується окрема освітня галузь – “суспільствознавство”, праці М.М. Аркаса набувають особливого значення.

У своєму дослідженні, проаналізувавши основні ідеї М.М. Аркаса щодо формування у молоді поважного ставлення до національної культури, виховання почуття національної гідності, ми дійшли висновку, що вони стають досить актуальними в сучасних умовах. Педагог був переконаний, що багатовіковий, культурно-історичний досвід нації повинен формувати ідейно-моральну основу виховання. М.М. Аркас, розвиваючи ідеї К.Д. Ушинського, обстоював національний характер навчання та виховання.

Педагог був упевнений, що тільки завдяки створенню справжньої національної школи стане можливим виховання молоді на принципах народності, гуманізму, зв'язку з життям народу. Значне місце у духовному розвитку особистості відводив формуванню національного ідеалу українця, який усвідомлює себе частиною нації, патріота, який шанує традиції народу України, особистості, наділеної почуттям національної гордості. В процесі виховання особистості, на думку педагога, важливу роль відіграють культурно-національні надбання народу. Особливо важливими засобами виховання М.М. Аркас вважав усну народну творчість, яка вбрала в себе здобутки національної виховної мудрості. Народна словесність, за переконаннями вченого, охоплює все багатство народу, його естетичні, моральні ідеали.

Педагогом було підготовлено до випуску дві “Збірки українських пісень”. М.М. Аркас провів сумлінну та наполегливу роботу, ретельно відібрав та систематизував численні зразки усної народної творчості по селах Миколаївщини.

Зазначені принципи положення педагогічної системи М.М. Аркаса зберігають усю повноту своєї актуальності і в наші дні для розбудови сучасної національної освіти. Будучи проаналізовані на сучасному рівні розвитку педагогічної науки, вони не вступають в суперечність з найновішими даними, а лише доводять далекоглядність просвітянина.

Одним із важливіших шляхів надання системі освіти національної спрямованості стає організація навчального процесу в усіх національних закладах освіти державною мовою.

Адже кожна мова має свій національний дух і відображає національну діяльність, буття, вона твориться у процесі спілкування і життєдіяльності. Мова є віддзеркаленням світогляду народу, його вдачі, які формуються у природних умовах. Ця специфіка народного буття відображається в мові народу. Мова є засобом усвідомлення моральних та естетичних ідеалів. Вона фіксує історичні етапи розвитку етносу, а також особливості особистого буття індивідів. Таким чином, мова є сховищем знань, здобутих впродовж історії розвитку етносу, та виступає засобом передачі соціального досвіду від покоління до покоління. Мова – це не лише засіб спілкування, але й природний резервуар інформації про світ і, насамперед, про власний народ.

На думку М.М. Аркаса, саме мова є найкращим виразником духовної культури будь-якого народу. М.М. Аркас розглядав мову як складову загального культурного розвитку, елемент живого національного організму. Ґрунтовно довів, що виховання у школі повинно здійснюватися лише рідною мовою, оскільки саме мова у навчанні виконує відповідну роль, виступає своєрідним засобом пізнання, інтелектуальним та творчим інструментарієм.

Сьогодні необхідною умовою реформування системи освіти та виховання стає переорієнтація навчально-виховного процесу до проблем людини. Закон України “Про Освіту” визначає мету освіти, як всебічний розвиток людини як особистості та вищій цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей” [3].

Згідно з Законом “Про Освіту” загальна середня школа в Україні повинна забезпечити всебічний розвиток людської особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання і виховання, на принципах гуманізму, демократизму, громадянської свідомості, взаємоповаги між народами та націями в інтересах людини, сім’ї, суспільства, держави [3].

Провідні ідеї педагогічної концепції М.М. Аркаса, як показало дослідження, були аналогічними: направленість на розвиток особистості в усіх виявленнях, єдність навчання та виховання, гуманізм, демократизм у галузі освіти, громадянська направленість освіти.

Таким чином, **дослідження встановило**, що концептуальні положення педагогічної системи М.М. Аркаса не втратили своєї актуальності і відповідають основним принципам Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті і Концепції гуманізації освіти, Концепції громадянського виховання, зокрема такі:

- побудова навчально-виховного процесу на основі урахування національно-освітніх традицій та ідеалів, наповнення його здобутками української культури;
- виховання поважного ставлення до української мови, народних традицій та мовної творчості як до найістотніших ознак нації;
- ставлення до учня як до суверенної особистості, носія кращих досягнень національної та світової культури;
- спрямування процесу навчання на розвиток пізнавальних інтересів учнів.

З огляду на це подальші наукові розвідки можуть бути присвячені просвітницькій діяльності М.М. Аркаса на Миколаївщині.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Березовська Т.В. Рід Аркасів: просопографічний портрет на історичному тлі доби: Автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. – Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова. – Одеса, 2003. – 20с.
2. Жадько В. Грек із душею українця. Роман-пошук. – К., 2003.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Голос України. – 1999. – №113. – 47 с.
4. Іванчук В. Формування громадянської культури учнівської та студентської молоді в процесі навчання // Шлях освіти. – 2000. – №2.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект). // Інф. збірник МО України. – 2000. – №22.
6. Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформ. збірник МО України. – 1996. – №13. – С.2-20.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2001.
8. Політичний словник. – К., 1976.
9. Сарбей В.Г. М.М.Аркас – активний популяризатор української культури і мови в Миколаєві початку ХХ ст. // Тези доповідей і повідомлень ІХ республіканської наукової конференції з історичного краєзнавства. –К., 1989.
10. Сарбей В.Г. Аркас М.М. Історія України-Русі. – К., 1990.
11. Сарбей В.Г. Національне відродження України. Україна крізь віки. – К.: Видавн.дім “Альтернативи”, 1999. – Т. 9.
12. Ситченко А.Л. Проблеми школи зі сторінок “Історії України-Русі М.Аркаса // Джерела духовності. – Миколаїв, 1993.

13. Сухомлинська О.В. Ідеї громадянськості й школа в Україні // Шлях освіти. – 1999. – №4.
14. Ульяновський В.І. Українська справа М.М. Аркаса і В'ячеслав Липинський (Штрихи до проблеми ролі перших і других осіб у розвитку національної думки) // В'ячеслав Липинський. Історико-політологічна спадщина і сучасна Україна. Студії. – Київ-Філадельфія, 1994. – Т. 1.
15. Шкварець В.П. Микола Миколайович Аркас. Життя. Творчість. Діяльність. – Миколаїв-Одеса, 2002.

## **Розділ 2**

# **Теорія і практика навчання**



## **ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ**

*У даній публікації висвітлено основні напрями мовленнєвого розвитку учнів середньої школи, доведено, що мовленнєва підготовка учнів має здійснюватися на всіх уроках української мови.*

*Basic tendencies of speech development of the pupils of secondary school are shown in the given article. Speech training of the pupils must be carried out throughout all lessons of the Ukrainian language are proved too.*

Відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти України, навчальних концепцій, чинних програм з української мови пріоритетною є мовленнєва підготовка учнів, спрямована на формування мовної особистості випускника середньої школи, зокрема вироблення умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях. Реалізується це завдання насамперед у процесі роботи над розвитком мовлення (мовленнєва змістова лінія програми). Призначення мовленнєвої змістової лінії полягає в забезпеченні цілеспрямованого формування й удосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі (мовленнєва компетенція). Робота над мовною теорією, формування знань, умінь і навичок з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення учнів.

Мовленнєва підготовка учнів здійснюється на всіх уроках української мови. Передбачені програмою й спеціально відведені уроки розвитку мовлення. Зміст і технологію мовленнєвої підготовки учнів розробляє методика розвитку мовлення, яка має свій об'єкт вивчення, предмет і систему понять.

Об'єктом вивчення є процес розвитку мовлення школярів, предметом – зміст, форми, методи й прийоми роботи над розвитком мовлення на уроках української мови.

Методика розвитку мовлення має систему основних понять, як-от: “розвиток мовлення”, “робота з розвитку мовлення”, “зв'язне мовлення”, “висловлювання”, “мовленнєва ситуація”, “види творчих робіт”, “види мовленнєвої діяльності”, “комунікативні уміння” тощо.

Навчання ефективно користуватися засобами мови в комунікативній діяльності має давню історію. Сучасна методика розвитку мовлення учнів використовує здобутки античної риторичної школи, звертається до досвіду української народної педагогіки, спирається на теорію і практику навчання мови й мовлення в працях вітчизняних і зарубіжних методистів різних часів. Залежно від політичних та соціально-економічних умов розвитку суспільства віддавали перевагу розвитку усного або писемного мовлення. З давніх часів педагоги шукали способи й засоби навчання виразного, переконливого, змістовного мовлення – ефективних усних і писемних висловлювань.

Розробці окремих методичних питань з розвитку мовлення учнів у ХІХ ст. присвячено праці таких учених, як А.Алфьоров, М.Бунаков, Ф.Буслаєв, І.Срезневський, К.Ушинський, В.Шереметьєвський та ін. У першій половині ХХ ст. в дослідженнях В.Голубкова, М.Рибникової, В.Масальського, О.Міртова, О. Пешковського, С.Чавдарова закладено теоретичні основи сучасної методики розвитку мовлення, зокрема визначено мету, завдання, накреслено основні шляхи реалізації цих завдань. Подальшого розвитку набули ці питання в роботах В.Капінос, Д.Кравчука, Т.Ладиженської, М.Пльонкіна, І.Синиці, Я. Стельмаховича, Т.Чижової та ін.

Переосмислення загальноосвітніх функцій української мови як навчального предмета в умовах сучасної школи актуалізує проведення досліджень з питань розвитку мовлення й звернення до попереднього методичного досвіду. Проблеми розвитку мовлення учнів

висвітлені в працях таких учених, як О.Біляєв, О.Горошкіна, Т.Донченко, П.Кордун, В.Мельничайко, Л.Мацько, Л.Паламар, М.Пентилюк, Л.Скуратівський, Г.Шелехова.

Методика розвитку мовлення спирається на положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, зокрема про діяльнісно-орієнтований підхід до навчання мови, урахування загальнорекомендованих рівнів володіння мовою, вироблення мовленнєвої компетенції.

Теоретичні основи розвитку мовлення ґрунтуються на здобутках сучасної науки, насамперед лінгвістики, лінгводидактики, психології, психолінгвістики, соціолінгвістики, когнітивної, комунікативної лінгвістики.

Важливим для розробки методики розвитку мовлення є положення про мовну особистість (рівні володіння мовою, інтелектуальний розвиток, духовне багатство, уміння розвивати і зберігати мовні традиції тощо); розмежування понять “мова” й “мовлення”, розуміння тексту як продукту мовленнєвої діяльності, що реалізується в певному дискурсі.

Визначальними для методики розвитку мовлення є психолінгвістичне розуміння мовлення як діяльності, що складається з послідовних і взаємозумовлених фаз:

- орієнтування (визначення завдань і умов спілкування; усвідомлення й відбір змісту висловлювання, його теми);
- планування (складання програми дій: систематизація матеріалу, визначення послідовності його викладу);
- реалізації (побудова висловлювання з дотриманням стилю, типу мовлення, літературних норм);
- контролю (перевірка й удосконалення тексту).

Суб'єктами цієї діяльності в навчальному процесі є вчитель і учень, які по чергово перебувають у ролі адресанта чи адресата мовлення, є учасниками мовленнєвих актів (приблизно одна репліка), мовленнєвих кроків (кілька реплік однієї особи), мовленнєвих циклів (кілька кроків) як одиниць педагогічного дискурсу. Навчання мовленнєвої діяльності здійснюється системно, послідовно, на основі лінгводидактичних закономірностей, що стосуються засвоєння будь-яких мовних тем.

Рівень мовленнєвої підготовки учнів залежить від засвоєння ними лексичного багатства мови, володіння граматичними категоріями, літературними нормами, що забезпечує формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності. Тому робота з розвитку мовлення учнів здійснюється паралельно за трьома напрямками:

- збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення;
- засвоєння норм української літературної мови;
- формування в учнів умінь і навичок сприймати й відтворювати чужі та будувати власні усні й писемні висловлювання (зв'язне мовлення).

Збагачення словникового запасу учнів і розвиток граматичної будови їх мовлення здійснюється систематично на різних уроках української мови, постійно супроводжує процес засвоєння мови як засобу спілкування й відповідає принципу практичної спрямованості навчання, визначеному в програмі “Рідна (українська) мова”. Цей принцип знаходить вияв у різнобічному й систематичному збагаченні мовлення учнів лексичними, фразеологічними, граматичними, стилістичними та іншими виражальними засобами мови, що має здійснюватися в процесі реалізації внутрішньо-предметних зв'язків і забезпечити стабільний приріст і розширення лексичного запасу учнів, урізноманітнення граматичної будови їхнього мовлення, удосконалення вправності у слововживанні, доборі найбільш виправданих синонімів на рівні лексеми, словосполучення, фразеологізму, речення в конкретному лінгвістичному та ситуативному контексті.

Усвідомлення школярами функцій мовних одиниць виробляє потребу відбирати й використовувати точні, виразні, різноманітні мовні засоби, що сприяють ефективній мовленнєвій комунікації. Цей напрям роботи ґрунтується на розумінні учнями слова як носія лексичного і граматичного значення:

- слово – це мовний знак, що називає певні предмети, явища, події, ознаки, якості, вказує на кількість, час, місце, напрям, спосіб дії тощо;
- слово може співвідносити між собою інші слова, сполучати, підсилювати їх значення, виражати почуття тощо;
- слово у сполученні з іншими словами може втрачати своє значення, а набувати спільного з ними значення;
- слово може мати кілька значень, що встановлюється тільки з лінгвістичного або ситуативного контексту;
- слово здатне звужувати або розширювати своє значення;
- слово може об'єднуватися в різні групи за значенням (спільним, протилежним);
- слова мають різне походження, сферу використання, територіальні обмеження, відрізняються часом виникнення тощо.

Формування всебічного розуміння учнями слова як номінативної одиниці в єдності лексичного і граматичного значення є предметом навчання насамперед на уроках лексикології, фразеології, морфології, синтаксису. Хоча й такі розділи, як фонетика, будова слова, словотвір теж не розглядають свої одиниці поза словом. На основі розуміння учнями функцій слова здійснюється збагачення, урізноманітнення словникового запасу школярів. Багатство словника й володіння граматичним ладом мовлення дає їм змогу адекватно передавати власні думки, правильно сприймати чуже мовлення.

Збагачення словникового запасу й розвиток граматичної будови мовлення учнів здійснюється через засвоєння лексичної та граматичної синонімії, паралельних граматичних конструкцій, сфери використання окремих граматичних категорій, усвідомлення відтінків лексичних і граматичних значень слів та словоформ, їх стилістичних особливостей.

Учителеві слід враховувати, що засвоєні учнями слова є елементами сформованої в них концептуальної та мовної картини світу шляхом утворення своєрідних структурно-сміслових згустків – концептів. Під концептом розуміють сформоване у свідомості учня поняття про складові реального й уявного світу, виражене за допомогою мови, пов'язане з мотивами мовлення й комунікативними намірами учасників спілкування. Семантика концепту містить комплекс позамовних відомостей, що ґрунтуються на знаннях про світ, отриманих внаслідок колективного досвіду людства. Концепти поєднують процеси пізнання й емпіричний досвід учня, формують концептуальну й мовну картини світу. Концептуальна картина світу є універсальною, вона пов'язана з сукупністю знань про світ та відображається в мовній картині світу. Мовна картина світу пов'язана з особливостями національного світосприйняття і є індивідуальним витвором кожної особистості. Методика роботи над збагаченням мовлення учнів має бути спрямована на формування в них умінь і навичок виділяти, розуміти значення слів – носіїв концептів та комунікативно виправдано використовувати їх у власній мовленнєвій практиці, виховувати мовну особистість, здатну сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування.

Пізнання світу в різних сферах життєдіяльності супроводжується засвоєнням учнями нових слів або відтінків значень уже відомих слів. Це забезпечує свідоме сприймання чужого мовлення і створення власних стилістично диференційованих висловлювань. Збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення школярів у процесі навчання мови й мовлення передбачає реалізацію таких основних завдань:

- поступового кількісного поповнення індивідуального словника;
- уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів;
- ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів;
- використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, вираження та урізноманітнення мовлення;
- вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику;
- засвоєння власне української лексики;

- розвитку мовного чуття, естетики слова;
- виховання потреби активного використання національних етикетних формул.

Особливу увагу варто приділяти вивченню власне української лексики як важливого елемента ідентифікації української мови. Деякі власне українські слова засвоюються паралельно з їх відповідниками іншомовного походження (виборці – електорат, відсоток – процент), знання останніх сприяє міжкультурній комунікації та формуванню термінологічної бази окремих навчальних дисциплін. Спонування учнів до активного вживання власне українських слів спрямоване на виховання в них національно-мовних рис та розвиток індивідуальної мовотворчості в різних ситуаціях спілкування.

Результативність словникової роботи виявляється у спроможності учнів вільно добирати номінативні одиниці, що адекватні мовленнєвому задуму, у певній гармонізації мислення і мовлення, думки і слова. Засвоєння нових слів відбувається тільки тоді, коли в них є потреба. Тому вчитель-словесник має вдаватися до моделювання різноманітних ситуацій спілкування відповідно до віку, статі, інтелектуального розвитку, психологічних особливостей, соціального оточення школярів. Необхідно дбати не тільки про кількісне збагачення лексики учнів, а й про засвоєння ними функціонально-стилістичних властивостей нових слів, розуміння зв'язку між словом і контекстом, між словами, об'єднаними в тематичні групи. Потребує уваги розвиток в учнів чуття мови, виховання шанобливого, дбайливого ставлення до мови як виразника духовності людини. її естетичних уподобань та етичних переконань.

Засвоєння норм української літературної мови супроводжує весь процес вивчення навчального матеріалу мовленнєвої та мовної змістових ліній програми, відповідно до яких ознайомлення з мовною системою є основою для формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок, що ґрунтуються на засвоєнні норм літературної мови.

Завдання цього напрямку роботи з розвитку мовлення полягає в забезпеченні умов для свідомого, систематичного й послідовного сприйняття учнями правил нормативності української мови, у формуванні умінь і навичок дотримуватися засвоєних норм, знаходити та виправляти недоліки й помилки в змісті, побудові та мовному оформленні власних і чужих висловлювань.

Можна виділити два етапи засвоєння норм літературної мови: 1) супроводжувальний (основна школа): засвоєння норм супроводжує зміст навчальної мовленнєвої діяльності та навчального мовного матеріалу; 2) систематизувально-узагальнювальний (старша школа): удосконалення нормативності мовлення та систематизація й узагальнення вмінь з культури мовлення та риторики.

Мовна та мовленнєва змістові лінії програми визначають державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що стосуються засвоєння учнями норм літературної мови. Наприклад, для учнів 5-9 класів: правильно й доречно використовувати виучувані мовні одиниці, граматичні форми, знаходити й виправляти недоліки та помилки в змісті, побудові та мовному оформленні власних висловлювань, дотримуватися норм літературної мови тощо. В учнів має бути сформоване позитивне ставлення до практичного засвоєння норм літературної мови на будь-якому рівні мовної системи (лексичних: уживання слів у властивому їм лексичному значенні; орфоепічних: вимова звуків української мови в мовному потоці з урахуванням звукового оточення, правильне наголошування слів; стилістичних: використання лексичних і граматичних мовних одиниць відповідно до стилю мовлення; норм текстотворення: дотримання основних ознак тексту – зв'язності, інтонаційної завершеності, членованості; граматичних: правильне вживання граматичних форм; правописних: правильне написання слів і вживання розділових знаків). На уроках учні повинні усвідомити, що культура людини складається з культури поведінки, культури мовлення, культури спілкування. Необхідно переконувати школярів у тому, що часто завдяки правильності мовлення людина досягає успіху в офіційному та неофіційному спілкуванні, тому варто прагнути оволодіти нормами літературної мови.

У старших класах передбачено вивчення розділу “Культура мови і стилістика”, де засвоюються поняття, систематизуються знання та вдосконалюються вміння й навички з культури мовлення.

Так, десятикласники мають засвоїти, що культура мовлення – важлива складова загальної культури людини; відповідність нормам літературної мови є однією з основних вимог до культури мовлення. Перед учнями ставляться вимоги обґрунтовувати необхідність дотримання правил культури мовлення як показника загальної культури та рівня інтелектуального розвитку кожної окремої людини й нації в цілому, характеризувати основні вимоги до мовлення. Тема “Правильність мовлення” передбачає засвоєння норм української літературної мови, а саме:

- орфоепічних: дотримуватися орфоепічних норм в усному мовленні та під час читання; вільно користуватися орфоепічним словником; помічати і виправляти орфоепічні помилки;
- морфологічних: правильно вживати частини мови в усному й писемному мовленні, зокрема й для зв'язку речень у тексті (правильне вживання відмінкових закінчень, використовувати форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників, правильне вживання відмінкових форм іменників з кількісними числівниками, правильне використання числівників для позначення дат, часу, правильне наголошування дієслів минулого часу, правильна побудова речень з дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами тощо);
- синтаксичних: практичне засвоєння словосполучень, у яких трапляються помилки у формі залежного слова, правильне вживання форм присудка при підметі;
- правописних: писати відповідно до вивчених орфографічних і пунктуаційних правил.

В 11-ому класі учні засвоюють основні вимоги до мовлення та виробляють уміння враховувати такі з них, як точність, логічність, чистота, багатство, виразність, доречність під час побудови висловлювань, та виправляти порушення цих вимог. У 12-ому класі опановують основи риторики української мови.

Успішне оволодіння нормами літературного мовлення значною мірою залежить від регіональних умов, рівня володіння мовою в родині, найближчому соціальному оточенні, природних задатків учня тощо. Слід привчати школярів спостерігати за власним і чужим мовленням, помічати позитивне й негативне в змісті, логіці викладу, чіткості аргументів, мовному оформленні, інтонації, швидкості, забарвленні голосу тощо.

Необхідно виробляти в учнів усвідомлену настанову на засвоєння норми шляхом багаторазового повторення. Результат навчання залежить також від цілеспрямованої системи вправ, що передбачає формування усвідомлених умінь, а на їх основі – стійких мовленнєвих навичок. Учитель повинен бути уважним до кожного учня, вчасно помічати й виправляти помилки й недоліки. Цьому сприятимуть, наприклад, такі вправи: аналіз норми; зіставлення норми та її порушення; вибір нормативних або помилкових варіантів, виправлення порушень норми; усний або письмовий переказ тексту, що містить складні для учнів норми; вільний диктант, творчий диктант, переказ з творчим або граматичним завданням; конструювання словосполучень, речень тощо.

Зв'язне мовлення в лінгводидактиці визначається як така мовленнєва діяльність, що становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку й членується на складові частини. Цей термін уживається ще й у таких значеннях: текст, продукт мовленнєвої діяльності, висловлювання; назва розділу методики розвитку мовлення – методика переказів, творів, інших творчих робіт, методика організації роботи над різними видами мовленнєвої діяльності.

Цей напрям роботи представлений мовленнєвою змістовою лінією шкільної програми, де визначено зміст навчального матеріалу:

1) відомості про мовлення (загальне уявлення про мовлення і спілкування, види мовленнєвої діяльності, мета спілкування, мовлення монологічне й діалогічне, основні

правила спілкування, текст, тема й основна думка висловлювання, простий і складний план, стилі, типи, жанри мовлення та ін.),

2) перелік основних видів робіт за кожним видом мовленнєвої діяльності:

- сприймання чужого мовлення: аудіювання, читання мовчки;
- відтворення готового тексту: виразне читання вголос, усні (говоріння) та письмові (письмо) перекази;
- створення власних висловлювань: діалог, монолог (твір, відгук, виступ під час дискусії, доповідь, реферат, виступ, анотація), ділові папери та ін.

Змісту навчальної мовленнєвої діяльності відповідають державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, як-от:

- розрізняти мовленнєвознавчі поняття; визначати тему, основну думку висловлювання, стиль, тип, жанр мовлення, змістові частини тексту, засоби і способи зв'язку речень у тексті, ділити текст на абзаци тощо;
- сприймати чуже мовлення: а) слухати й розуміти тексти різних стилів типів, жанрів мовлення, прогнозувати загальний характер змісту на основі формулювання теми, основної думки, визначати адресат і мету спілкування тощо; б) читати тексти мовчки з визначеною швидкістю відтворення, виділяти й запам'ятовувати в прочитаному головне й деталі, ставити й відповідати на запитання, оцінювати прочитаний текст з погляду змісту, виразності мовного оформлення тощо;
- відтворювати готовий текст: а) виразно читати вголос знайомі тексти відповідно до орфоепічних та інтонаційних норм; б) переказувати усно й письмово почуті й прочитані тексти, помічати й виправляти недоліки у своєму мовленні тощо;
- створювати власні висловлювання: а) складати діалоги, досягаючи комунікативної мети, дотримуючись правил мовленнєвого етикету; б) складати усні та письмові твори, добираючи мовні засоби відповідно до умов спілкування; в) складати ділові папери тощо.

Реалізація мовленнєвої змістової лінії програми вимагає врахування двох ступенів мовленнєвої діяльності.

Підготовчий ступінь передбачає уміння відтворювати готові мовні одиниці, добирати існуючі в мові варіанти мовних одиниць, мотивуючи свій вибір (наприклад, вибір слів з синонімічного ряду, фонетичних варіантів у-в, і-й та ін.). Цей ступінь мовленнєвої діяльності (конструювання) ґрунтується на знаннях норм літературної мови та практичних уміннях і навичках, що виробляються насамперед на уроках вивчення лінгвістичної теорії у процесі засвоєння мовного матеріалу.

Основний ступінь мовленнєвої діяльності (розвиток різних видів зв'язного мовлення, формування комунікативних умінь і навичок) співвідноситься з уміннями творчо використовувати мовні засоби (фонетичні, лексичні, граматичні) та способами вираження думки залежно від стилю, типу, жанру мовлення. На цьому ступені мовленнєвої діяльності передбачається робота з текстами різних типів, стилів і жанрів мовлення. Така діяльність реалізується у двох видах: рецептивне мовлення (сприйняття, усвідомлення, розуміння, аналіз готових усних і писемних текстів) і продуктивне мовлення (складання власних усних та писемних текстів – переказів, творів, публіцистичних й ділових жанрів). До рецептивних видів мовленнєвої діяльності належать аудіювання і читання, до продуктивних – говоріння і письмо.

Як бачимо, однією з важливих умов соціальної адаптації підростаючого покоління є свідоме, вільне володіння найважливішим засобом спілкування – мовою. Адже мова, зокрема рідна, є для людини засобом не тільки пізнання й спілкування, але й формування та розвитку особистісних якостей.

Випускник загальноосвітньої школи повинен засвоїти вироблені суспільством правила мовленнєвої комунікації та виражальні можливості мови. Чим більший запас виражальних засобів мови, якими володіє учень, тим легше йому вибрати ті, що можуть

забезпечити адекватне відтворення думки й ефективну реалізацію комунікативного задуму. Суттєву роль у зв'язку з цим відіграє не сама кількість доступних мовцєві мовних одиниць, а й бездоганне володіння ними: розуміння всіх функціональних якостей мовної одиниці, розмаїття її лексичних і граматичних значень, семантичних і стилістичних відтінків та цілеспрямоване її використання в конкретній комунікативній ситуації. Мовленнева підготовка учнів визначає ефективність комунікативної діяльності в цілому. Адже невербальні засоби спілкування підпорядковуються вербальним, увиразнюючи їх, допомагаючи здійснити комунікативний намір людини. Тому в сучасній школі посилилися вимоги до мовленневої підготовки учнів – до розвитку їхнього мовлення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Донченко Т.К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. – К.: Фундація ім. О.Ольжича, 1995.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К: Ленвіт, 2003.
3. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії. – К.: Ленвіт, 2000.
4. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8.
5. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2004. – № 3.
6. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965.
7. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005.
8. Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // УМЛЩ. – 2006. – № 1.
9. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови // Дивослово. – 2004. – № 8.
10. Пентилюк М.І., Окуневич Т.Г. Сучасний урок української мови. – Х.: Вид. група “Основа”, 2007.
11. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Рідна мова. – 5-12 класи. – К., 2004.
12. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник / кол. авторів за ред. М.Пентилюк. – К: Ленвіт, 2003.
13. Шелехова Г.Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі. – К., 1996.

**УДК 372.833.1**

**В.В. Бурдун**

### ***ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ В УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ***

*Стаття присвячена розгляду педагогічних умов формування в учнів ситуації успіху на уроках трудового навчання, які сприяють появі у них почуття впевненості в собі, зацікавленості до праці, впевненості не тільки в навчальній діяльності, але й успішної адаптації в суспільстві.*

*The article is devoted to examining pedagogical conditions of forming successful learning situations at labour training lessons, which promote pupils feeling of self-confidence and their being interested in labour, not only in educational activity, but also in successful social adaptation.*

Постановка проблеми. Надія на успіх живе в кожній людині. Але, на жаль, не кожна надія здійснюється, тому що успіх гарантований лише для тих, хто докладає для його здійснення власні зусилля. Згідно з Д. Карнегі, ключ до успіху – це вміння створювати й зберігати позитивний умонастрій. Такий стан дозволяє людині реалізувати приховані можливості та знайти своє місце в житті [5: 95].

У прагненні до успіху людина часто забуває про те, що успіх – не тільки гонитва за досягненнями, а насамперед стан душі, коли у вас усе гаразд. Крім того, успіх – це удача в досягненні цілей, здійснення бажань і, у кінцевому рахунку, показник ефективності всієї діяльності.

В основі педагогічної технології “Створення ситуації успіху” лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання.

Ситуація успіху – це об’єднання умов, що забезпечують успіх як результат цієї ситуації. Ситуація успіху – це те, що повинен організувати вчитель для успішного навчання учнів і донесення їм радості [3: 200].

Успіх – це удача в діяльності, досягнення якихось результатів, суспільне визнання особистості. Залежно від того, ким і як підготовлений, чим мотивований, як підтримуваний, він може бути очікуваним і неочікуваним, підготовленим і непідготовленим, короткочасним і тривалим, періодичним і частим, миттєвим і стійким, спрямованим на подальше життя дитини.

Проблемі створення ситуації гарантованого успіху приділяли увагу багато відомих педагогів і психологів.

У своїй педагогічній діяльності А.С. Макаренко розробляв ідею “завтрашньої радості” [3: 197], а В.О. Сухомлинський розвинув цей прийом у створеній ним “Школі радощів”. Він стверджував, що методи, які використовуються в навчальній діяльності, повинні викликати інтерес у дитини до пізнання навколишнього світу, а навчальний заклад – стати школою радості, радості пізнання, радості творчості, радості спілкування. Це визначає головний зміст діяльності вчителя: створити кожному учню ситуацію успіху [4: 23].

У своєму педагогічному творі “Праця в його психічному і виховному значенні” К.Д. Ушинський дійшов до висновку, що тільки успіх підтримує інтерес учня до навчання. А інтерес до навчання з’являється тільки тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху в оволодінні знаннями.

Дитина, яка ніколи не пізнала радості праці в навчанні, не пережила гордості від того, що труднощі переборені, втрачає бажання вчитися. Радість у будь-якому виді праці школяра – від усвідомлення досягнутого, особливо в навчанні, яке було й залишається головним видом його діяльності. Радість сама по собі не виникає. Її пальне – успіх [6: 142].

В.О. Сластьонін вважає, що ситуація успіху стимулює навчальну діяльність школярів. Надійним шляхом створення ситуації успіху він вважає диференційований підхід до визначення змісту діяльності й характеру допомоги учням при її здійсненні [1: 73].

Створення ситуацій успіху, на думку Г.А. Цукермана, приводить до співробітництва вчителів з учнями [1: 74].

За визначенням А.С. Белкіна, успіх – це переживання особистістю стану задоволення від того, що результат, до якого вона прагнула у своїй діяльності, або збігся з її чеканнями, надіями, або перевершив їх. В узагальненому уявленні педагогічне призначення ситуації успіху полягає у створенні умов для індивідуального особистісного розвитку учня й перетворення його з пасивного об’єкта в суб’єкт власної навчальної діяльності [1: 81].

Сьогодні теж багато говорять про значення ситуації успіху, а чи готові вчителі працювати так, щоб не нашкодити дитині? Яка роль ситуації успіху на уроці праці? Чи знають учителі прийоми створення ситуацій успіху? Якщо знають, то як часто застосовують їх на практиці?

Метою цієї статті є розгляд педагогічних умов формування в учнів ситуації успіху на уроках трудового навчання, які сприяють появі у них почуття впевненості в собі, зацікавленості до праці, впевненість не тільки в навчальній діяльності, але й успішній адаптації в суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Ситуація успіху тісно зв’язана з основним завданням трудового навчання – набуттям учнями знань про предмети, засоби й процеси праці, умінь і навичок виконання різних операцій. При досягненні цього завдання дитина добивається



високих результатів на уроках праці, удосконалює свої трудові здібності й навички, отримує моральне задоволення й тим самим досягає успіху.

Спостереження, проведені нами під час педагогічної практики в школах міста Луганська, показали, що багато дітей не мають ніякої зацікавленості в тому, що вони роблять на уроках трудового навчання. На наш погляд, це обумовлено тим, що вчителі не можуть створити на уроці ситуацію успіху. Вони дуже рідко хвалять дітей, коли в тих що-небудь виходить, тим самим позбавляючи їх радості й гордості за те, що вони зробили. Таке ставлення, на наш погляд, неправильне, адже головна роль у створенні ситуації успіху відведена саме вчителю.

Головна мета діяльності вчителя – створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Завдання педагога – допомогти особистості школяра вирости в успіху, дати йому відчувати радість від подолання труднощів, дати зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, завжди необхідно докладати зусилля – й успіх буде еквівалентним цим витраченим зусиллям.

Створення ситуацій успіху в педагогічному процесі впливає не тільки на настрої учнів, але й на якість навчання.

Оцінка діяльності учнів, реалізована вчителем, повинна містити в собі зіставлення того, що вдалося й що не вдалося дитині, як це в неї виходило раніше й тепер.

Кожна дитина повинна переживати “ситуацію успіху”, що повинна стати стимулом для подальшого її просування шляхом пізнання.

Для створення ситуації успіху можна застосовувати такі операції:

1. *Акцентування труднощів.* Зміст цієї операції складається з попереднього окреслення найбільш складних моментів діяльності, максимальної концентрації зусиль учня. Призначення цієї операції полягає в тому, щоб ініціювати оцінну дію дитини щодо своїх результатів, підсилити їх у процесі самоаналізу й зіставлення.

2. *Зняття страху.* Ця операція спрямовує увагу учня на складні моменти діяльності, змушує його зібратися, налаштуватися на серйозну роботу. Використовуючи цю операцію, учитель підкреслює відповідальність за виконання роботи й намагається активізувати мислення своїх вихованців, зняти в них страх перед майбутньою роботою. Тому тон, яким говорить учитель, повинний бути доброзичливим і впевненим.

3. *Створення ситуації неуспіху.* При створенні ситуації неуспіху авансування успішної діяльності дитини замінюється обмеженням її права на її здійснення. За допомогою цієї операції педагог прагне викликати в неї внутрішній протест і бажання довести всім, хто оточує, і собі самому свою спроможність: що вона не втратила своїх здібностей і може справитися із завданнями, якісно виконуючи їх [1: 32].

Успіх у будь-якій діяльності залежить не тільки від здібностей і знань, але й від мотивації.

Мотивація – важливий чинник, який забезпечує ситуацію успіху.

Мотивація досягнення – це прагнення людини досягти значних результатів, успіху в діяльності.

Успіх, як відомо, залежить не тільки від здібностей людини, але й від прагнення досягти мети, від цілеспрямованої й наполегливої праці для досягнення успіху. Виходячи з цього, можна запропонувати таку формулу успіху:

$$\text{УСПІХ} = \text{Зд} + \text{Мд} + \text{С},$$

де, Зп – здатності, Мд – мотивація досягнення, С – ситуація [2: 166].

Незважаючи на те, що ця формула є загальною, вона дає можливість прогнозувати успіх.

Залежно від причин неуспішності можуть бути застосовні різні підходи до її подолання, тобто підходи до створення ситуації успіху. У завдання вчителя входить, у першу чергу, діагностика причин шкільних невдач у кожному окремому випадку й розробка

стратегії та тактики педагогічної діяльності вчителя, що припускають установавання психологічно комфортної навчальної атмосфери для кожного учня; формування навичок навчальної праці; розвиток мислення школярів; формування позитивної навчальної мотивації й адекватної самооцінки учнів; створення для кожного з них ситуації успіху; реалізація диференційованого й індивідуального підходу в навчанні.

Переживання ситуації успіху особливо потребують учні, які зазнають певних труднощів у навчанні й праці. У зв'язку з цим необхідно підбирати такі завдання, з якими учні цієї категорії могли б справитися без особливих труднощів і лише потім переходити до більш складних завдань. Аналізуючи досвід передових учителів, ми бачимо, що вони з цією метою використовують так звані здвоєні завдання, де перше готує до виконання другого, більш складного завдання.

Педагогічна підтримка слабких учнів полягає й у тому, що вчителі не поспішають виставляти їм погану оцінку, а дають можливість підготуватися до позитивної відповіді й виконання завдання.

Надійним шляхом створення ситуацій успіху є диференційований підхід до визначення змісту діяльності й характеру допомоги учням при її здійсненні. Природними в цьому випадку повинні бути словесні заохочення, що підбадьорюють учня, викликають у нього впевненість у своїх силах, прагнення відповідати оцінці вчителя. Велике значення у створенні ситуацій успіху має загальна морально-психологічна атмосфера виконання тих чи інших завдань, оскільки це значною мірою знімає почуття невпевненості, остраху приступити до зовні складних завдань.

Однією з умов створення ситуації успіху є особистісний підхід учителя: здатність переконувати дитину, що вона єдина й неповторна серед усіх єдиних і неповторних. Кожен учень, думаючи, що вчитель зайнятий тільки ним і ніким іншим, намагається робити все краще, створюючи цим ситуацію успіху, хоча насправді вчитель повинний ставитися до всіх однаково.

Заохочуючи індивідуальні досягнення учнів, учитель не повинен порівнювати їх з досягненнями інших. Заохочення можуть реалізовуватися в разі досягнення учнем ситуації успіху або ж наприкінці уроку. Вони виражаються у вигляді оцінки чи вербально (комплімент, похвала).

До успіху можна прийти, якщо застосувати сам успіх як самопідтримку, тому що позитивний результат важливої для дитини діяльності завжди викликає приємні емоції.

Також сприяють створенню ситуацій успіху інтерактивні форми й методи навчання, які є могутнім стимулом для учнів. Тому кожному вчителю важливо знати основні правила керування успіхом на уроці, оскільки виконання їх, у свою чергу, дозволяє судити про рівень активності учнів на уроці.

Учитель трудового навчання повинен створити джерело внутрішніх сил дитини, що народжує енергію для подолання труднощів, бажання вчитися й виконувати завдання на уроці.

Використання ситуації успіху на уроках трудового навчання повинне сприяти підвищенню робочого тону, збільшенню продуктивності навчальної праці, а також допомогти учням усвідомити себе повноцінною особистістю й прищепити дітям любов і повагу до уроків трудового навчання, ставлення до яких останнім часом стало негативним.

І головне, що потрібно знати вчителю, створюючи ситуацію успіху, – це створити оптимістичну установку дитині, забути на якийсь час про її “недоліки”, побачити тільки перспективні лінії її розвитку.

Досягнення успіху в навчальній діяльності учнів ускладнюється низкою обставин, серед яких можна назвати брак знань і вмінь, психологічні й фізіологічні особливості розвитку, слабку саморегуляцію тощо. Тому педагогічно виправдане створення для школяра ситуації успіху – суб'єктивне переживання задоволення від процесу й результату самостійно виконаного завдання. Підбадьорливі слова й м'які інтонації, мелодійність мови й коректність звертань, так само, як відкрита поза й доброзичлива міміка, створюють у сполученні

сприятливе психологічне тло, що допомагає дитині справитися з поставленим перед нею завданням.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх. Кожному педагогу слід звернути увагу на цей постулат. Зазначимо, що, навіть іноді переживаючи ситуацію успіху, дитина може зазнати незгладимих емоційних вражень, різко змінити в позитивний бік стиль свого життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого руху дитини вгору щаблями розвитку особистості. Заряд активного оптимізму, здобутий у юності, гартує характер, підвищує життєву стійкість, здатність до протидії [3: 198].

На уроках трудового навчання легше за все створити ситуацію успіху й показати наочно іншим, від чого вона залежить. Це пояснюється тим, що учні, виконуючи те чи інше завдання, у підсумку бачать результат своєї діяльності й можуть порівняти його з іншими. Від того, наскільки дитина впевнена в успіху, залежить мотивація її навчання. Чим більше дитина сподівається на успіх, тим більше зусиль вона докладає, наприклад, учень навряд чи візьметься за діло, якщо є незначний шанс досягти в ньому успіху. І навпаки, якщо він упевнений у можливостях досягнення успіху, то напевно буде працювати інтенсивніше.

Для забезпечення позитивного результату в трудовому навчанні дітей повинна бути присутня установка на успіх: “ти це зможеш”, “у тебе це вийде”. Учитель повинен підтримати учня, вчасно надати необхідну допомогу, заохотити словом, позитивною оцінкою, націлити на успішну діяльність, виділити роботу дитини серед інших.

Висновки. Таким чином, учитель трудового навчання повинен створити на уроках такі умови, в яких дитина відчула б упевненість у собі й внутрішнє задоволення. Переживання ж успіху допоможе дитині перебороти своє невміння та непевність у власних силах, а тому подальші наукові розвідки можуть бути присвячені пошуку найбільш доцільних засобів створення та збереження на уроках трудового навчання позитивного умонастрою.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Занюк С. С. Психология мотивации. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
4. Сухомлинский В.О. Школа радости. – М.: Просвещение, 1987. – 155 с.
5. Успех. Главные методы исследования / Под ред. М.В. Корниловой. – С-Пб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 384 с.
6. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.

**УДК 371.25**

**А.М. Гедзик**

### ***СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ***

*У статті проаналізовано можливі шляхи оптимізації графічної підготовки учнів на уроках трудового навчання, які базуються на результатах сучасних психолого-педагогічних досліджень.*

*In the article the possible ways of optimization of graphic preparation of students are analysed on the lessons of labour studies, which are based on the results of modern psychology-pedagogical researches.*

Основу предметного змісту освітньої галузі “Технології” складає сукупність різнорівневих фрагментів знань багатьох, головним чином, прикладних наук, упорядковану в логіці ускладнюючої предметно-перетворювальної діяльності. Тому структура побудови предмета трудового навчання вибрана відповідно до логіки процесів взаємодії людини з технологічним середовищем. Графічній підготовці належить одна з провідних ролей у загальній структурі змісту трудового політехнічного навчання школярів. Зважаючи на те, що на сьогодні можливість вивчати систематичний курс креслення в загальноосвітній школі для більшості школярів залишилася проблематичною, перед вчителем трудового навчання постає складне завдання – за короткий час, який відведений на опрацювання тем “Технічне конструювання”, ознайомити учнів з основними поняттями графічної мови – засобу, який дозволяє втілити в життя творчі технічні задуми, сформувані усвідомлене прагнення користуватись графічною інформацією у різних навчальних ситуаціях: при потребі зафіксувати нові для себе відомості, дізнатись про принцип дії технічного об’єкта (побутового чи навчального) за технічною документацією на нього, передати свою думку стисло і лаконічно у вигляді графічного зображення тощо. Система графічних знань, умінь і навичок формується на основі засвоєння органічно взаємопов’язаної сукупності навчального матеріалу, що характеризує всі сторони відображення в графічному документі просторово-геометричних властивостей і форми зображуваного предмета. Школяр за кожним графічним зображенням, за кожною лінією чи умовною позначеною на ньому повинен навчитись “бачити” реальний просторовий образ, уміти пов’язати його з реальним об’єктом навколишньої дійсності.

За вищезазначених умов виникає потреба в пошуках шляхів оптимізації процесу графічної підготовки. Аналіз літературних джерел, виступи на науково-практичних семінарах і конференціях засвідчують, що над різними проблемами графічної підготовки школярів в Україні активно працюють досить багато дослідників. Але при всьому цьому слід зазначити, що теоретичні засади графічної підготовки були сформовані ще наприкінці 60-х років минулого століття. Після цього з’явилося багато нових досліджень і відомостей, що безперечно викликають необхідність переглянути дидактичні засади графічної підготовки, зокрема на уроках трудового навчання. Це стало метою даної публікації.

Важливим критерієм графічної підготовки є просторове мислення, тому що в процесі мислення просторовий образ включається в нові зв’язки і завдяки цьому виступає в нових своїх якостях, які фіксуються в нових поняттях; в ньому виявляються нові властивості, новий зміст, що призводить до розвитку просторового мислення, яке, в свою чергу, сприяє загальному розумовому розвитку особистості учня. Просторове мислення розвивається у процесі практичної і навчальної діяльності дітей, при оволодінні ними знаннями, уміннями і навичками. Тому на практиці дуже часто рівень розвитку просторового мислення оцінюють опосередкованими показниками, на основі оцінки результатів засвоєння навчального матеріалу чи виконання певних навчальних графічних завдань. Тому особливе місце в процесі графічної підготовки належить завданням на уявне перетворення графічних об’єктів. Під перетворенням графічних зображень розуміють мислительну діяльність, пов’язану із зміною просторових властивостей відображуваних в уяві предметів чи способу їх зображення.

Теоретичні дослідження показують, що у графічній діяльності школярів можна виділити сім видів перетворень: 1) масштабні; 2) зміна методу проєціювання; 3) зміна способу зображення; 4) спрощення зображень; 5) зміна просторового положення зображуваних предметів; 6) розгорткування поверхонь предметів; 7) зміна форми предметів. Детальний аналіз цих перетворень і пов’язаних з ними особливостей мислительної діяльності показує, що деякі з них мають однакове психологічне походження і тому їх можна об’єднати у одну групу. Завдяки цьому всі види графічних перетворень стає можливим звести до трьох.

Перший вид – перетворення зображень – включає масштабні перетворення, перетворення із зміною методу проєціювання, перетворення із зміною способу зображення та ін. Включені до першого виду перетворення у всій своїй різноманітності пов’язані з

основним змістом курсу креслення (збільшення чи зменшення зображень, побудова прямокутних зображень предмета за його наочним зображенням, побудова одного виду аксонометрії за іншим, заміна вигляду розрізом чи перерізом, раціональне скорочення кількості зображень на основі застосування різних умовностей і спрощень тощо).

Другий вид – перетворення ортогональних проєкцій – пов’язаний з такими звичними для графічної діяльності перетворень, як обертання, паралельне переміщення, заміна і зміщення площин проєкцій, допоміжне проєціювання. На більш високому рівні до другого виду відносяться проєктивні, топологічні і квадратичні перетворення. Другий вид перетворень відносяться до методів, які застосовуються у нарисній і проєктивній геометрії – вони виходять за межі графічної діяльності школярів.

Третій вид – перетворення просторових властивостей зображуваних предметів – пов’язаний із зміною їх форми, взаємного розміщення частин предметів шляхом їх зсування, переставляння чи повороту і просторового положення предметів у цілому.

Щоб мати можливість об’єктивно оцінювати результати мислительних операцій учнів над просторовими образами, умова кожного завдання повинна бути наближена до почуттєво-практичного досвіду учнів, набутого ними у навчальній трудовій діяльності (поворот, зсування, видалення частин і т. ін.). Виходячи з цього, типологію завдань, які передбачають оперування просторовими образами, можна подати у такому вигляді:

- 1) завдання на зміну просторового положення предмета внаслідок його повороту;
- 2) завдання на зміну взаємного положення частин предмета внаслідок їх перестановки;
- 3) завдання на зміну взаємного положення частин предмета внаслідок їх зсування;
- 4) завдання на зміну взаємного положення частин предмета внаслідок їх повороту;
- 5) завдання на зміну форми предмета внаслідок видалення його частин;
- б) завдання на перетворення форми предмета внаслідок зміни глибини відношень його частин.

Загалом у навчально-методичній літературі представлені графічні завдання, які досить часто, на жаль, передбачають зображення морально застарілих деталей і виробів, а їх виконання у більшості випадків носить відтворюючий характер. У збірниках не забезпечується варіативність завдань і не враховується індивідуальний підхід до учнів у процесі розв’язання ними графічних завдань.

Вчителю слід приділити серйозну увагу повноті визначень графічних понять, підбору спеціальної, заздалегідь продуманої системи графічних завдань на всіх без виключення етапах графічної підготовки, віддаючи перевагу завданням із зображенням предметів знайомих за навчальною чи побутовою практикою для учнів. Сприятливі умови для розробки, представлення та тиражування такого матеріалу створює широке впровадження в навчальний процес комп’ютерної техніки, програм для створення графічних документів.

На початковому етапі графічної підготовки, який розпочинається з вивчення основних правил оформлення креслень, складним з точки зору розуміння та засвоєння є питання про нанесення розмірів, оскільки воно містить значну кількість фактичної інформації у вигляді правил, обмежень, умовних позначень тощо. Незнання або ігнорування основних положень цієї теми часто призводить до того, що учень не може прочитати навіть нескладне креслення, бо значна частина його форми передана не у вигляді зображень, а за допомогою відповідних розмірів та умовних позначень. Тому доречними будуть завдання, де зображено креслення плоских деталей з необхідними розмірами та відповідними запитаннями.

Предмети об’єктивної дійсності володіють трьома вимірами, і такими ж вони “малюються у свідомості”. Цього не можна зрозуміти, якщо розглядати образ об’ємного предмета лише як відбиток на сітківці. Але це прекрасно стає зрозумілим з позицій асоціативної теорії. Справа в тому, що процес зорового відображення предмета, як зазначалось раніше, ніколи не є результатом діяльності лише сітківки і відповідних їй кліток головного мозку. У цей процес включаються і показання від рухового аналізатора (насамперед від рухів ока). Механізм відображення об’єму предметів складний. Він являє

собою систему асоціацій, що поєднує діяльність зорового, рухового і шкірного аналізаторів. Зв'язок різних відчуттів формується ще й завдяки щоденній практиці людини і забезпечує відображення всіх трьох вимірів предметів. Для розуміння сприйняття зображення важливі наступні моменти:

- образ реального предмета на сітківці ока й образ його зображення подібні між собою в основних рисах;
- чим точніше зображення передає ознаки предмета, тим більша ступінь цієї подібності;
- якби людина була позбавлена всіх аналізаторів, крім зорового, то, можливо, вона ніколи не змогла б розрізнити реальний предмет і його точне зображення. І той і інший здавалися б їй плоскими. Але завдяки зв'язкам зорового аналізатора з іншими людина ніколи не плутає реальний предмет і його площинне зображення, маючи обов'язково відповідний досвід.

Тут, однак, треба мати на увазі, що види зображень різноманітні. Якщо реалістичний малюнок передає предмет таким, як його бачить око, то на кресленні – маса умовностей. Для сприйняття малюнка не потрібно спеціального навчання. Можливості для сприйняття малюнка формуються в досвіді сприйняття реальних предметів. Читання ж креслення вимагає спеціального навчання. Зокрема вивчення питань, що стосуються креслення в системі прямокутних проєкцій, закладає основи всіх методів та умовностей при зображенні просторових предметів у системі взаємоперпендикулярних площин проєкцій. Необхідно, щоб учні послідовно й чітко зрозуміли принцип побудови зображень на площинах проєкцій, починаючи від проєціювання на одну, дві, три і більше площин. У цьому разі треба йти від зображень простих плоских предметів, форми та розміри яких повністю відтворюються на однопроєкційному кресленні, і лише після цього переходити до зображень об'ємних, складніших предметів. Після психолого-фізіологічної фази, яка відокремлює об'єкт з оточуючого середовища і дозволяє бачити об'ємне в плоскому відбувається ще дуже важливе перетворення. Для відображувачої діяльності мозку характерними є масштабні перетворення. У статті “Враження і дійсність” Сеченов дав розгорнутий аналіз зорового сприйняття величин предметів. Він показав, що для людського ока розміри предметів – величини відносні, залежні від віддаленості предмета від спостерігача. “Окомірний прийом порівняльного визначення розмірів предмета є прийом геометричний”. Кут зору, як показали більш пізні дослідження, є одним з основних просторових умов зорового сприйняття. Залежно від віддаленості предмета від ока, що спостерігає, цей кут змінюється і відповідно змінюється величина образу предмета. У дії масштабного перетворення це порівняння здійснюється на більш складному психолого-фізіологічному рівні. Якщо вимір – система розгорнутих зовнішніх дій, то порівняння виступає як згорнута внутрішня дія. Як показали численні дослідження психологів (Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва й ін.), процес згортання дій і перетворення їх із зовнішніх у внутрішні можливий лише в тому випадку, якщо зовнішні дії досить диференційовані і зміцнені.

Отже, для того щоб опанувати дією масштабного перетворення, необхідно одержати велику і багатосторонню практику виміру предметів, причому не тільки виміру за допомогою інструментів, але й окомірного. Масштаб виражає співвідношення величин. Для того щоб відобразити це співвідношення, необхідний кількісний аналіз, дроблення величин.

У цьому плані можна запропонувати учням виконати вправи на побудову однопроєкційного зображення предмета з нанесенням потрібних розмірів. Потім, ускладнюючи завдання на побудову зображень об'ємних деталей за їх аксонометричними проєкціями, пропонують учням вправу на побудову однієї проєкції з тих, яких не вистачає.

Вивчаючи основи проєціювання на взаємно перпендикулярні площини, часто застосовують вправи на “впізнавання” предметів за їх зображеннями. За аксонометричними зображеннями предметів знаходять їх зображення на двох чи трьох площинах проєкцій або навпаки. Такі вправи дуже поширені в зв'язку з розвитком програмованого навчання. З дидактичної точки зору такі вправи є запитаннями з готовими альтернативними відповідями,

тобто учневі надається право знаходити або вибрати правильну відповідь. Цьому звичайно передують аналіз зображень, що розвиває проєкційно-просторове мислення учня і сприяє розвитку вмінь та навичок читати креслення. Проте, як правило, учні безпомилково “впізнають” запропоновані предмети, особливо тоді, коли вони різні за формою та конфігурацією, що знижує дидактичний ефект цих вправ. Ефективність таких вправ значно підвищується, якщо предмети однотипні, схожі між собою і відрізняються один від одного лише окремими елементами та конструктивними особливостями. Тоді учень докладно вивчає зображення кожного предмета, знаходить на всіх зображеннях характерні елементи, синтезує їх у своїй просторовій уяві і робить висновок про належність цих елементів певному предмету. Подані в такому вигляді вправи значно активізують процес створення просторових уявлень і відповідно сприяють розвитку вмінь читати креслення. Згадані вправи виконують усно і їх можна використовувати як для одночасної роботи всього класу, так і для індивідуального контролю знань і умінь окремих учнів.

Ставлячи завдання цілеспрямованої графічної підготовки школярів, необхідно періодично фіксувати досягнуті рівні цієї підготовки. На основі одержуваних даних буде можливо здійснювати корекцію процесу, в якому відбувається формування графічних знань і вмінь, розвиток просторового мислення, а при необхідності навіть прогнозувати динаміку можливого розвитку цієї якості учнів. Щоб перейти до безпосереднього розгляду критеріїв і рівнів сформованості знань, умінь і навичок, проаналізуємо умови, що повинні сприяти контролю за засвоєнням понять, умінь і навичок. Такими умовами, на нашу думку, повинні стати:

1. *Об’єктивність перевірки*, тобто таке формулювання контрольних запитань і завдань, щоб забезпечувалась орієнтація учня на якнайповнішу відповідь на них. Наприклад, дидактично невиправданим слід визнати таке формулювання запитання: “Назвіть відомі Вам типи ліній креслення”. Учень може зрозуміти питання так, що від нього не вимагається назвати всі типи існуючих ліній, а лише тільки відомі йому. Тому свою відповідь він може у будь-якому (тобто назвавши декілька відомих тільки йому типів ліній) випадку вважати вичерпною. В даному разі формулювання питання повинно виглядати так: “Назвіть типи ліній, передбачених державними стандартами для виконання та оформлення креслень”.

2. *Індивідуальність перевірки*, яка полягає у створенні умов, при яких стає можливим перевірити засвоєння понять, умінь і навичок кожним учнем. Це означає, що перевірка повинна здійснюватись по можливості із врахуванням індивідуальних навчально-пізнавальних можливостей кожного конкретного учня. В основу цього повинні бути покладені варіанти контрольних завдань різного рівня складності.

3. *Всебічність перевірки*, тобто перевірка не лише засвоєння теоретичного матеріалу курсу, а й уміння його застосування для розв’язування конкретних практичних завдань. Наприклад, недостатньо перевірити, чи знає учень визначення розрізу або перерізу – він повинен показати уміння будувати розрізи та перерізи при розв’язуванні відповідних графічних задач.

4. *Активність перевірки*, яка повинна передбачати не тільки уміння учня пасивно відтворити у своїй відповіді на питання певні теоретичні відомості. Відповідь на питання повинна вимагати від учня певних розмірковувань, порівнянь, аналізу – тобто певних розумових дій. Основою для цього повинен стати зміст та спрямованість питань. Адже одне й те саме питання можна сформулювати по-різному. Наприклад, питання може вимагати дати відповідь на відтворення знань про те, що таке переріз і розріз на кресленні предмета. Тобто для відповіді на таке питання достатньо запам’ятати визначення перерізу і розрізу. Кориснішим у даному разі буде питання про те, у чому полягає різниця між розрізом і перерізом. Для відповіді на нього слід в першу чергу добре знати суть цих зображень, суть їх утворення, і зовсім недостатньо завченого з підручника формулювання.

5. *Систематичність перевірки*, під якою слід розуміти те, що перевіркою повинні бути охоплені не окремі, випадкові фрагменти навчального матеріалу, а зміст всього навчального предмета. Перевірка повинна стати обов’язковим елементом кожного заняття, але носити

різномірний характер: на кожному окремому занятті перевіркою охоплюються поточні знання й уміння, в кінці вивчення теми чи розділу мати підсумковий характер, а в кінці семестру – узагальнюючий комплексний.

Щоб встановити рівні сформованості знань, умінь і навичок, визначають потрібні для цього критерії. У змістовому відношенні до критеріїв висуваються такі вимоги:

- 1) критерій повинен відповідати тому явищу, вимірником якого його обрано, тобто будь-яка зміна деякої характеристики явища повинна негайно відобразитись пропорційною зміною величини критерію;
- 2) критерій повинен виражатись однозначним числом. Це означає, що одні й ті ж самі фактичні значення різних явищ чи об'єктів повинні при застосуванні до них критеріїв давати однакові числові значення вимірюваних величин;
- 3) критерій повинен бути простим, тобто забезпечувати умови для якнайпростішого вимірювання.

Процес графічної підготовки повинен максимально враховувати принципи природовідповідності, психолого-фізіологічні основи готовності учнів до графічної діяльності; на всіх етапах формування графічних знань і умінь потрібно визначати такий перелік видів графічних робіт, використовувати такі методи навчання, які сприяли б розвитку просторової уяви, технічного мислення, розумових дій, ґрунтовному засвоєнню графічних знань і виробленню умінь їх застосовувати. У подальшому слід здійснити пошук найбільш доцільних методів графічної підготовки школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ботвинников А.Д., Вышнепольский И.С. Черчение в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 108 с.
2. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
3. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
4. Сидоренко В.К. Интеграция трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів (дидактичний аспект): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1995. – 46 с.

УДК 378. 147. 111: 808. 5

Н.Б. Голуб

### УЧИТЕЛЬ І УЧНІ ЯК ТВОРЦІ Й УЧАСНИКИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

*У статті досліджуються особливості ефективної рольової поведінки вчителя й учнів як учасників педагогічного спілкування.*

*In the article are investigated the specifications of the effective role behavior of the teacher and pupils as the members of the pedagogical communication.*

Проблема педагогічного спілкування як самостійний об'єкт дослідження вперше була висунута О.О.Леонтьєвим у книзі "Педагогічне спілкування". Згодом різні її аспекти у своїх працях вивчали психологи (Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн, Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Г.В.Дьяконов, В.С.Грехнев, В.А.Кан-Калик, Т.С.Яценко, А.К.Маркова, В.В.Рижов, І.В.Страхов, І.М.Цимбалюк, Т.Д.Щербан, С.К.Летягіна та ін.), педагоги, методисти та лінгводидакти (І.А.Зязюн, В.А.Каліш, О.М.Біляєв, А.Й.Капська, М.С.Вашуленко, В.Я.Мельничайко, М.Г.Стельмахович, В.Г.Пасинок, Л.І.Мацько, Г.М.Сагач, Б.І.Степанишин та ін.).



Провідне місце у дослідженні педагогічного спілкування займає уточнення його суті і змісту (І.А.Зязюн, Т.С.Яценко, Т.Д.Щербан, І.М.Цимбалюк), вивчення процесів сприйняття і розуміння вчителем учнів і учнями вчителя (О.О. Бодальов, М.І.Жинкін, І.О.Синиця, Л.Б.Філонов, Г.С.Костюк, С.В.Кондратьєва, В.Л.Бенін, І.С.Тодорова, Н.П.Ансімова, А.Й.Капська та ін.), формування в учителя комунікативних умінь і навичок (В.А.Кан-Калик, М.І.Пентилюк, Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко, М.С.Вашуленко, С.О.Мусатов, П.А.М'ясоїд, В.Г.Пасинок, Л.В.Волинська, Л.В.Скуратівський та ін.).

Для усвідомлення суті педагогічного спілкування важливе значення мають їх ціннісні орієнтири, найважливіші з яких – особистість педагога і учнів, оскільки вони є безпосередніми творцями і учасниками. Дидактичне спрямування спілкування визначає специфіку стосунків учасників ситуації (навчальна взаємодія, комунікативне лідерство вчителя).

*Мета статті* – визначення сутнісних ознак, рольових особливостей учасників та передумов ефективності педагогічного спілкування. Відповідно до поставленої мети визначаємо *завдання*:

- з'ясувати роль і функції учасників педагогічного спілкування;
- дослідити і узагальнити фактори, що забезпечують результативність спілкування учителя й учнів.

З.С.Смелкова розмежовує значення спілкування для обох сторін, вважаючи, що для учня педагогічне спілкування – це “основна форма суспільно-діяльного освоєння світу”, а для вчителя – “організація не просто процесу пізнання, але й активна участь у процесі становлення особистісного “Я” учня” [1: 9].

Т.Д.Щербан виділяє такі детермінанти навчального спілкування: індивідуальний стиль спілкування учителя, установка викладача на окремих учнів, облік особистісних особливостей учнів, рівень розвитку колективу, наявність умінь професійного спілкування [2: 54].

У нашому дослідженні особистість учителя тісно пов'язана з особистістю мовця, яку сприймаємо як “сукупність індивідуальних якостей оратора (розуму, ерудиції, дару слова, методичної майстерності, етичних принципів тощо), що значною мірою визначають реакцію слухачів і дієвість виступу в цілому” [3: 181-182].

Серед факторів, об'єднаних поняттям “мовець”, зазвичай виділяють наявність у мовця комунікативної установки, знання ним предмета обговорення, володіння комунікативними навичками, наявність вираженого ставлення до самого себе (тобто самооцінки), ставлення до слухачів і предмета виступу, здатність навіювати слухачам довіру, психологічну стійкість [4: 122].

З огляду на те, що “в основу виховного процесу повинна бути покладена особиста діяльність учня і все мистецтво вихователя повинне зводитися тільки до того, щоб спрямувати і регулювати цю діяльність”, роль учителя, на думку Л.С.Виготського, втрачає у зовнішній активності, оскільки він менше навчає і виховує, але вона виграє у внутрішній активності. Велике значення має соціальне середовище, що сприймається як “сукупність людських стосунків”. Таким чином, учений виділяє три сторони виховного процесу: активний учень, активний учитель, активне замкнене між ними середовище [5: 82].

Визначальною проблемою навчального спілкування, за даними науки, є проблема вивчення вчителем учнів. Учені називають це необхідною передумовою творчої роботи вчителя, ефективного формування учнівського колективу, створення позитивних стосунків між учнями та результативної навчальної діяльності.

Зокрема О.М.Горошкіна переконана, що для визначення стратегій навчання учителів необхідно насамперед враховувати такі параметри характеристики кожного учня, як інтелектуальні здібності (успадковані й набуті); когнітивні типи, а саме: залежність від контексту, когнітивну гнучкість, когнітивну швидкість тощо; когнітивні переваги у процесі збору інформації; когнітивні стилі під час організації інформації (глобальний, аналітичний, абстрактний, конкретний та ін.); сенсорні переваги (розвинені типи пам'яті) під час

утримання й відтворення інформації; домінантність півкуль (ліва – здатність до аналізу; права – здатність до синтезу); мотивації досягнення успіху; рівень базових знань з предмета; вплив довкілля [6: 74-76].

Багаторічні дослідження дають підстави Т.Д.Щербан узагальнити характеристики продуктивного спілкування учителя:

- концентрація уваги на передачі інформації (розбірливість, дохідливість, емоційність, енергійність мовлення; доцільність міміки, жестів, встановлення з дітьми візуального контакту), а не тільки на її змісті;
- оперативний відгук на реакції класу (запитання, сміх, здивування тощо);
- широкий спектр позитивних емоційних виявів;
- бачення всього класу (розподіл уваги вчителя);
- сприйняття реакції учнів на основі зовнішнього малюнка їхньої поведінки (вираз обличчя, жести, ситуативні дії);
- розуміння емоційного стану учнів і передача їм свого розуміння цього стану;
- демонстрація чіткої дикції, чистоти звучання голосу, гучності й ритму мовлення, які виправдані ситуацією спілкування;
- демонстрація логічності мовлення, вільного і точного вираження думок і почуттів; інтонаційне оформлення матеріалу, який подається учням;
- координація мовленнєвої діяльності на основі інформації, яку вчитель отримує від учнів (про розуміння матеріалу, про прийняття позиції учителя);
- спокійний, впевнений погляд на дітей;
- природність міміки, пози, жестів;
- орієнтування в умовах (обсяг часу уроку; форма, розміри приміщення);
- керування емоційним станом класу [2].

Таким чином, педагогічне спілкування має свою специфіку і потребує її врахування. Тому, говорячи про спілкування як засіб професійної педагогічної діяльності, зосередимо увагу на тих суттєвих аспектах, що забезпечують його успіх і результативність у педагогічній сфері.

Професійне педагогічне спілкування у вітчизняній педагогіці сприймається як “комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків” [7: 113]. З огляду на це, важливим компонентом успішного спілкування, крім відповідного розвитку у людини пізнавальної та емоційної сфери, є її вміння вибирати стосовно іншої людини найбільш придатний спосіб поведінки, спосіб поводження з нею.

Отже, окремої уваги вчених заслуговує психологічна культура вчителя як оратора. Вона полягає у дотриманні вимог, що ставляться психологією до змісту, форми виступу, до особистості оратора і до особливостей аудиторії.

Ефективність професійного спілкування великою мірою залежить від особливостей його структури. Оскільки педагогічний процес має певні стадії (задум, втілення задуму, аналіз та оцінка), В.А.Кан-Калик виділяє у структурі педагогічної взаємодії чотири етапи: прогностичний етап (або моделювання майбутнього спілкування), початковий етап (“комунікативна атака”), керування спілкуванням та аналіз спілкування і моделювання нової системи спілкування.

Важливою умовою для прогностичного етапу вчений вважає емоційну єдність педагога й учнів, що допомагає вчителю заздалегідь спрогнозувати можливу атмосферу уроку, відчутти і передбачити перспективу розвитку взаємовідношень і на основі цього спланувати логіко-педагогічну й емоційну структуру діяльності, що сприятиме створенню творчої атмосфери. Досвідом підтверджено, що моделювання майбутнього спілкування значною мірою визначає дидактичні аспекти уроку, налаштовує педагога і формує в нього певну установку на взаємодію з класом.

Своєрідність професійно-педагогічного спілкування В.А.Кан-Калик вбачає в тому, що ініціативність тут є способом керування спілкуванням і відповідно цілісним навчально-виховним процесом. Для завоювання і утримання ініціативи у спілкуванні вчений радить бути оперативним у налагодженні контакту з класом, при переході від організаційних процедур до ділового та особистісного спілкування, у досягненні соціально-психологічної єдності з класом; уникати проміжних зон між організаційними і змістовими моментами на початку взаємодії; долати стереотипні негативні установки стосовно окремих учнів; організувати цілісний контакт з усім класом; скоротити вимоги, що забороняють, і розширити позитивно-орієнтовальні; бути максимально уважним до зовнішності; використовувати мовленнєві і невербальні засоби взаємодії; розуміти ситуативний внутрішній настрій учнів і враховувати цей стан та ін. [8: 32-33].

Великого значення у педагогічному спілкуванні В.А.Кан-Калик надає настанові, оскільки вона відображає загальне професійно-педагогічне спрямування особистості педагога, його ставлення до майбутнього спілкування, його творче самопочуття. Найважливішими особливостями правильної психологічної настанови вчений називає постійну готовність учителя до контакту з дітьми, очікування задоволення від майбутнього спілкування, передчуття емоційного переживання результатів спілкування, зацікавлення в подальшому спілкуванні.

У процесі формування настанови на майбутнє спілкування психолог радить враховувати, що настанова завжди повинна бути позитивною, оптимістичною і оновленою, навіть якщо вчитель багато разів спілкується з одним і тим же класом.

Кожна професія має свою особливість, що відрізняє її від інших. Виявлятися це може у звичках людини, в її мові, думках, уподобаннях, навіть у її зовнішньому вигляді. Найвиразнішою ознакою учительської діяльності учені називають педагогічний такт. Педагогічний такт сприймаємо як розуміння психологічного стану дитини, проникнення в її внутрішній світ, прояв справедливості й об'єктивності у стосунках з учнями, колегами, батьками. В основі педагогічного такту лежить любов до дітей і людей, що оточують.

Специфічною і невід'ємною частиною поведінки та професійної діяльності педагога слід вважати мовленнєву поведінку як форму соціального буття. Являючи собою особливий вид людської діяльності, мовленнєва діяльність має і специфічну одиницю: в рецептивних видах мовленнєвої діяльності – слуханні і читанні – це смислове рішення, а в її продуктивних видах – говорінні і письмі – це мовленнєвий вчинок.

Говорячи про динаміку формування і вдосконалення педагогічного мовлення, неможливо обійти проблему джерел успішного здійснення цього процесу. Дослідники виділяють чотири основних джерела: особистий досвід учителя; наслідування; навчання; робота вчителя/студента над собою.

М.Р.Львов особливу увагу звертає на мовленнєвий розвиток. Вирішальними для цього процесу вчений вважає вісім факторів: позитивні емоції, потреба емоційного контакту з близькою людиною, фізіологічний розвиток органів мовлення, потреба змістовного спілкування, інтелект, мовне середовище, мовленнєва активність і вивчення мовної теорії [9].

Не менш важливим компонентом майстерності є педагогічна техніка, репрезентована системою емоційно виразних засобів, які забезпечують технологію педагогічної діяльності й найповніший прояв педагогічного потенціалу вчителя. Як свідчить практика, ефективність процесу спілкування залежить і від того, наскільки відпрацьована техніка мовлення, адже вона забезпечує своєрідність, мелодійність, чіткість, зовнішню і внутрішню структуру думки чи почуття.

Великого значення дослідники надають настрою аудиторії та вмінню оратора правильно його оцінити. Успіх педагогічного спілкування залежить і від розвиненої уяви, що дає змогу вчителю прогнозувати результати своєї діяльності, подивитися на себе з позиції іншої людини, передбачити багатоваріантність ситуації тощо.

З огляду на зазначені вище складові успішного спілкування, цілком логічними видаються виділені Є.Мелібрудою три найважливіші чинники ефективного спілкування – це

надійність комунікатора, зрозумілість його повідомлення та врахування зворотних зв'язків щодо того, наскільки його правильно зрозуміли.

Складовими поняття “надійність комунікатора” вважають відверту демонстрацію своїх намірів, прояв теплового і доброзичливого ставлення, демонстрація своєї компетентності з обговорюваного питання, вміння переконливо викладати інформацію.

У своїх дослідженнях учені виділяють ще один бік риторичної підготовки: виховання не тільки гарного оратора, а й свідомого слухача. Практика підтверджує, що невміння і небажання слухати й аналізувати мовлення іншого часто призводить до непорозуміння між учасниками спілкування. Таким чином, вміння слухати вважається необхідною умовою “правильного розуміння позиції партнера, правильної оцінки розбіжностей, що існують, запорука успішної ділової комунікації” і справедливо застерігає від ототожнення вміння слухати і чути, від помилкового сприйняття їх як інстинктивних, вроджених навичок, таких, що не потребують зусиль для їх розвитку. Адже така позиція призводить до неадекватного розуміння, втрати важливої інформації, появи почуття образи, роздратування” [10: 76].

Складовими вміння слухати, на думку А.П.Панфілової, є сприйняття інформації від мовців чи самих себе, при якому людина утримується від висловлення своїх емоцій; заохочувальне ставлення до мовця, яке “підштовхує” його продовжувати акт спілкування; незначний вплив на мовця, що сприяє розвитку його думки “на один крок уперед”. Це визначення розкриває роль слухача і підкреслює його відповідальність у процесі комунікації.

Сформоване вміння слухати не тільки сприяє ефективності і результативності самого процесу спілкування, воно впливає на самооцінку людини, послаблює вплив стресу й психологічної напруги, знижує рівень емоційного збудження, породжує ширший інтерес, відчуття надійності, розвиває у людини почуття впевненості в собі.

Доречно звернути увагу на причини невміння (чи небажання) слухати. Зокрема О.Н. Зарецька виділяє такі: фальшива увага, бажання зірвати розмову, надмірне слухання, стереотипи, відхилення тем як нецікавих, нехтування невербальними знаками [11].

Інтенсивне вислуховування, на думку дослідниці, потребує певного розподілу сил, щоб згодом досягти гарних результатів. Тому важливо вникнути в матеріал, роблячи письмові позначки; передбачити наступні висловлювання мовця; не випускати невербальні сигнали (знаки) мовця, які можуть вам допомогти зрозуміти його точку зору та емоційний стан; забезпечити зворотний зв'язок або усно, або через невербальні знаки; уникати стереотипів і персональних оцінок.

Автор рекомендує для поліпшення слухання і налагодження контакту у процесі спілкування іти в ногу з мовцем, не перебивати його; дати зрозуміти мовцеві, що ви зацікавлені і є активним партнером у обміні інформацією; надихати мовця на продовження бесіди, забезпечуючи правильний зворотний зв'язок; використовувати можливості діалогу, щоб продемонструвати своє розуміння послання і почуттів мовця; використовувати підказки (запитання), щоб надихнути мовця обговорити проблему більш ретельно [11].

Л.Є.Туміна розмежовує функції слухання вчителя й учнів. На її думку, вчитель слухає, щоб дізнатися, як, наскільки школярі усвідомили і засвоїли інформацію (тут слухання дає змогу вчителю одержати педагогічно важливу інформацію); визначити, чи правильно учень виконує завдання практичного характеру (слухання забезпечує управління практичною діяльністю учнів на уроці); відповісти на запитання, що виникли в учнів під час виконання певних навчальних завдань, читання художньої літератури, у процесі усвідомлення окремих фактів і явищ [1: 140].

Відповідно слухання в професійній діяльності вчителя (у ситуації уроку) реалізується насамперед пізнавальною (слухаю, щоб дізнатися) і реактивною (слухаю, тому що мене запитують) функціями. Регулятивна функція слухання (слухаю, щоб уміти) трансформується в управлінську (слухаю, щоб навчити).

Учень у ситуації уроку реалізує всі названі функції (пізнавальну; регулятивну; естетичну; реагуювальну, реактивну). Він слухає, щоб дізнатися (пізнавальна функція), щоб навчитися щось робити (регулятивна) щоб одержати естетичне задоволення, якщо таке

завдання ставиться у процесі навчання, наприклад, на уроках літератури (естетична, ціннісна функція). І нарешті учень слухає, коли його до цього спонукає вчитель у ході опитування, в ситуації, що відображає особливості його поведінки на уроці тощо (реактивна функція).

Отже, професійне слухання вчителя – більш складне уміння, ніж слухання представників інших професій. Професійне педагогічне слухання – це “таке уміння слухати, яке повною мірою сприяє ефективному спілкуванню вчителя з учнями у різних комунікативних ситуаціях (під час фронтального опитування, слухання відповіді учня з метою оцінювання цієї відповіді, під час слухання у ситуації спілкування з класом, з учнями, поза уроками тощо)” [1: 141].

Суть цих настанов важлива для нашого дослідження, оскільки їх знання забезпечить майбутнього вчителя від багатьох помилкових дій і вчинків. Усвідомлення окреслених функцій сприятиме комунікативно особистісному розвитку, формуванню стійких професійно важливих умінь і навичок.

Майбутньому вчителеві необхідні знання про певні закономірності психології і педагогіки, пов'язані з питаннями управління учнівською аудиторією, правила логіки, що допомагають обрати найбільш раціональну композицію тексту будь-якого жанру, створити струнку, несуперечливу систему аргументів, умовиводів і висновків. Взаєморозуміння починається із зовнішніх проявів риторичного спілкування. Так, основні вимоги звертань до аудиторії – це поважне ставлення, доброзичливий тон, прагнення до співробітництва. Необхідно мати і демонструвати інтерес до учасників спілкування, причому інтерес щирий. Між учасниками процесу педагогічного спілкування існують тісні зв'язки, що великою мірою визначає його специфіку. Урахування зазначених вище параметрів і характеристик сприятиме налагодженню такої форми взаємодії, що базується на активному зворотному зв'язку, який організує, регулює і збагачує кожного з учасників навчального процесу. З огляду на зазначене окреслена проблема потребує подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Риторика: Учебник / Под ред. Н.А.Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Издательство “Проспект”, 2006. – 445 с.
2. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 346 с.
3. Куньч З. Риторичний словник. – К.: Рідна мова, 1997. – 341 с.
4. Василевич А.П. Публичная речь как объект исследования: Обзор научной литературы США / Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 120-126.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. – Луганськ, Альма-матер, 2004. – 362 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.: За ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
9. Львов М.Р. Основы теории речи: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр “Академия”, 2000. – 248 с.
10. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – С-Пб.: Знание. – 1999. – 494 с.
11. Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. 2-е изд. – М.: Дело, 1999. – 480 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-  
КОНСТРУКТОРСЬКИХ ЗНАТЬ ТА ВМІНЬ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ  
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВИШИВКИ**

*У статті розглядаються психолого-педагогічні основи формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів у процесі вивчення вишивки.*

*The article deals with the psychological and pedagogical bases of art and constructive formation pupils knowledge and skills in process of sewing studying.*

*Постановка проблеми.* Завдання, що постали сьогодні перед нашим суспільством, пов'язані з пошуком резервів підвищення ефективної діяльності людини, що значною мірою криється в розкритті її творчого потенціалу. Інакше кажучи, необхідно виховувати молоде покоління в атмосфері творчості, пошуку нових, більш досконалих рішень. Тому перед педагогічною наукою нині постають складні та відповідальні завдання формування активної особистості, яка вирішувала б творчі завдання в науці, виробництві, суспільстві. Творчість є провідною умовою в діяльності учнів.

Використання новітніх досягнень науки і технології в різноманітних галузях життя, в тому числі і в галузі освіти, – це конкретний шлях для досягнення цілей і завдань підготовки учнів до життя. В педагогіці кожен напрямок виховання підрастаючого покоління розглядається не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку, взаємодії, органічній єдності. Це стосується також поєднання естетичного і трудового виховання.

Для вирішення задач естетичного і трудового виховання існують різноманітні педагогічні засоби. Серед них художньо-конструкторська діяльність посідає одне з провідних місць, оскільки дозволяє вирішувати ці питання комплексно. Вчитель трудового навчання повинен створити умови для всебічного розвитку художньо-конструкторських умінь та навичок, творчої активності.

*Актуальність.* Підготовка учнів до праці і життя в процесі трудового навчання буде більш ефективною, якщо виявити невикористані резерви навчального процесу і спрямувати їх на формування в учнів спеціальних художньо-конструкторських знань та вмінь. Практика показує, що розвитку художньо-конструкторських знань та вмінь приділяється дуже мало уваги. Тому проблема формування в учнів художньо-конструкторських знань і вмінь вимагає своєчасного розв'язання, а пошук ефективних методів формування художньо-конструкторських знань та вмінь в процесі вивчення української вишивки, яка б сприяла естетичному вихованню, є актуальною проблемою в наш час.

*Мета статті* полягає в обґрунтуванні психолого-педагогічних умов формування художньо-конструкторських вмінь та навичок учнів у процесі проектування та виготовлення вишитих виробів.

*Вклад основного матеріалу.* Залучення учнів до основних видів проектно-технологічних робіт дозволяє долати все нові й нові перепони на шляху пізнання, тобто оволодівати все складнішими знаннями, вміннями й навичками. Розвиток учнів відбувається значно ефективніше, якщо в процес навчання вводяться елементи творчості та використовується художньо-конструкторський підхід до виконання об'єктів праці, що позитивно впливає на підготовку і виховання молодого покоління. Передумовами до розвитку художньо-конструкторських умінь та навичок є набуття досвіду творчої діяльності та вивчення передових новітніх педагогічних технологій.

Сучасна психолого-педагогічна технологія збрала велике розмаїття досліджень з проблем підготовки творчої особистості учнів. Праці І.П.Волкова, Л.С.Виготського, О.Н.Лука, О.М.Леонтьєва, Н.І.Мартинюка, М.І.Морозова, В.О.Моляко, Я.А.Пономарьова,

В.С.Чудновського, В.С.Юркевича дають можливість розуміння шляхів і умов розвитку творчих здібностей.

Досліджуючи психологічні аспекти формування у школярів знань, умінь та навичок, С.Н.Кабанова-Меллер стверджує, що процес формування знань зводиться до формування системи уявлень, понять, теорем, законів тощо, які використовуються при виконанні практичних і теоретичних завдань, тобто при переносі їх у нові умови [3].

Формування умінь та навичок зводиться до формування в учнів способів (прийомів) роботи з наочними матеріалами, (наприклад, прийоми читання креслень або географічних карт), з текстом, прийомів повторення матеріалу тощо.

У процесі навчання учні долають усе нові й нові перепони на шляху пізнання, тобто оволодівають усе складнішими вміннями та навичками. Розвиток учнів відбувається значно ефективніше, якщо в процес навчання вводяться елементи творчості та використовується художньо-конструкторський підхід до виконання об'єктів праці, що позитивно впливає на підготовку і виховання учнів.

В основу організації навчально-виховного процесу художньо-конструкторської діяльності покладено, по-перше, врахування педагогами закономірностей вікового розвитку організму й психіки дитини, її пізнавальної, навчальної та творчої діяльності; по-друге, принципово новий психолого-педагогічний підхід до організації процесу навчання школярів.

Розглядаючи психолого-педагогічні фактори формування в учнів 5-9 класів художньо-конструкторських знань та вмінь, не можна не враховувати вікові особливості фізичного, психічного і соціального розвитку дітей. Ця група учнів відноситься до підлітків.

Підлітковий період вважається критичним та складним. Така оцінка обумовлена, по-перше, багаточисленними якісними зрушеннями, що проходять у суспільстві в цей час, які підчас носять характер корінної зміни попередніх особливостей, інтересів та відношень дитини до навчання, творчості та конструювання. По-друге, зміни, які відбуваються, супроводжуються, з одного боку, появою у самого підлітка значних суб'єктивних ускладнень різного порядку, а з іншого – ускладнень у його вихованні. Підліток намагається подорослішати, а цей процес пов'язаний із розвитком змістовних інтересів, знань, умінь, становленням планів на майбутнє. Це все приводить до того, що підліток намагається щось знати і вміти по-справжньому. Це стимулює розвиток пізнавальної діяльності, зміст якої виходить за межі шкільної програми. Така діяльність може торкатися науки, техніки, мистецтва, конструювання, однієї або декількох галузей знань і це завжди пов'язано з професійними намірами. Зацікавлений будь-яким заняттям підліток дуже активний, йому потрібні книжки, матеріали, інструменти і він їх розшукує і знаходить сам [1].

Цей стан дуже важливий на уроці трудового навчання, а саме: у формуванні художньо-конструкторських знань. Саме в самостійній роботі, використовуючи художньо-конструкторські знання та вміння, діяльність підлітка буде містити елементи творчості, його зацікавить процес створення нового і взагалі сам процес пізнання. При цьому інтелектуальний розвиток іде інтенсивно, а художньо-конструкторські знання мають глибокий характер та неосяжні за об'ємом. У середніх класах учні приступають до вивчення та засвоєння основ наук. Учням треба оволодіти великим об'ємом знань. Матеріал, який потребує вивчення, з одного боку, вимагає більш високого рівня, ніж раніше – рівня навчально-пізнавальної та розумової діяльності, а з другого – спрямований на їх розвиток. Нові вимоги до способів оволодіння знаннями спрямовані на розвиток інтелекту, високого рівня мислення, конструювання. Хоча оволодіння науковими поняттями в школі вже саме по собі передбачає ряд об'єктивних умов для формування у школярів високого рівня мислення, оволодіння певними операціями з конструктивним матеріалом, передбачають елементарні художньо-конструкторські знання, однак мислити, використовуючи свою базу знань, учні не вміють самостійно приймати конструкторські рішення. Молодші підлітки в своїй самостійній роботі намагаються все запам'ятати шляхом неодноразового повторення. Це приносить велику шкоду для розвитку творчості. Однак саме в підлітковому періоді пам'ять розвивається в напрямку інтелектуалізації та творчості. Збільшується число учнів, які

застосовують прийоми опосередкованого запам'ятовування, збільшується запас таких прийомів, їх застосування стає більш свідомим.

Врахування психологічних особливостей цього шкільного віку дає нам можливість більш досконало і на достатньо високому рівні здійснити розвиток художньо-конструкторських вмінь та навичок. Основним засобом для цього служить урок трудового навчання, в процесі якого учні за допомогою вчителя набувають знань та вмінь, які в подальшому сприятимуть їм у вирішенні творчих конструкторських задач.

Сучасна художньо-конструкторська діяльність є складним та самостійним процесом, що забезпечує розв'язок конструктивно-технічних та суспільних завдань і доводить необхідність навчання художньому конструюванню з дитинства. З одного боку, художньо-конструкторська діяльність формує передумови для розвитку творчих здібностей учнів, їх пізнавальної самостійності, а з другого – вона сама є важливим чинником для розкриття здібностей учнів та вдосконалення набутих умінь. Конструкторська діяльність – досить складний та самостійний вид діяльності, що забезпечує рішення конструктивно-технічних та суспільних задач і це ще раз доводить необхідність приділення уваги формуванню художньо-конструкторських знань, вмінь та навичок на уроках праці [3].

У художньо-конструкторській діяльності дуже важливу роль відіграє практичний компонент. Практична діяльність в процесі розв'язку завдань може бути різної складності, а її роль в загальній структурі діяльності не може зводитись до конструктивно-технологічного завдання [3].

Важливе значення для формування знань, умінь і здібностей учнів у художньому конструюванні має знання принципів та етапів розробки художньо-конструкторських проектів виробів. Основні принципи можна виразити так: корисність виробу, зручність його використання і краса. А весь процес проектування поділяється на такі етапи послідовної методичної розробки виробу:

- художньо-конструкторський аналіз;
- художньо-конструкторська пропозиція;
- компонування виробу та ескізний пошук оптимальної форми;
- художньо-конструкторський проект (документування);
- робоче проектування (виконання робочих креслень деталей і креслень загального вигляду виробів, макетування або дослідний зразок).

Знання цих етапів та їх особливостей допоможе систематизувати знання учнів про процес художнього конструювання [3].

У процесі участі учнів у проектуванні та розробці технологічного процесу виготовлення виробів відбувається формування і розвиток їх конструкторсько-технологічних знань та відповідних практичних умінь. І якщо конструкторсько-технологічна підготовка учнів у таких умовах може бути достатньо високою, то знання і практичні вміння в галузі художнього конструювання є недостатніми.

Розв'язок різноманітних завдань творчого характеру розглядається як один із основних методів творчої діяльності учнів. Із зростанням технічної культури учнів завдання повинні ускладнюватись. Розвиток художньо-конструкторських умінь та навичок учнів відбувається в процесі постановки та розв'язку завдань. Процес розв'язку завдання є особливий тип творчої діяльності. Щоб успішно керувати формуванням в учнів художньо-конструкторських вмінь та навичок, технічні завдання треба розділити на групи. В основу класифікації можна покласти метод розв'язку даного виду завдань. А в методичному аспекті завдання об'єднують за цільовим призначенням. На основі загальної мети використання завдань їх поділяють залежно від характеру діяльності учня: репродуктивний або творчий тип пізнавальної діяльності. Завдання можна поділити на пізнавальні, практичні та творчі.

Особливо ефективні ці завдання для розвитку вмінь художнього конструювання і таких операцій мислення, як порівняння і протиставлення.



Наприклад, при складанні візерунку для серветки можна обмежити слабких учнів виконанням візерунків із простих геометричних елементів – квадратів, трикутників – запропонувавши заздалегідь скомпонувати візерунок із вирізаних паперових елементів.

*Висновки.* Отже, як показує досвід роботи в загальноосвітніх школах, назріла необхідність залучення учнів до художньо-конструкторської діяльності, бо об'єкти, що виготовляються в процесі навчання, вимагають саме художньо-конструкторського підходу, щоб вони виготовлялись зручними, корисними і гарними, а це, в свою чергу, сприятиме їх конкурентноспроможності. Вчителі не тільки мають передавати знання і трудові вміння учням, а також розвивати їх художньо-конструкторські вміння.

Вчителю необхідно в своїй роботі з художнього конструювання спиратись на шкільну програму з основ дизайну та методики його викладання, оскільки програмою передбачаються різні напрямки діяльності, такі як: декоративно-прикладний, художнє конструювання, основи графічної грамоти та інші. Пошук оптимальних шляхів формування в учнів художньо-конструкторських умінь може бути метою подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 385с.
2. Знамеровська Н.П. Формування художньо-конструкторських знань та умінь учнів основної школи на уроках трудового навчання. – Херсон: ХДПУ. – 108 с.
3. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
5. Моляко В.А. Техническое творчество и трудовое обучение. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

**УДК 371.25**

**Ю.В. Ковальчук**

### ***ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ***

*У статті описано загальні основи процесу формування економічних понять в учнів старших класів сільської загальноосвітньої школи в процесі технологічної підготовки.*

*The article describes general principles of economic notions system formation of village junior school pupils in the process of technological preparation.*

Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбулися протягом останніх років в Україні, обумовили необхідність перегляду традиційних та впровадженню нових напрямів, змісту та форм підготовки школярів до життя, подальшої освіти та трудової діяльності. До числа пріоритетних напрямів роботи системи загальної освіти можна віднести здійснення економічного виховання та освіти школярів. Це обумовлено, в першу чергу, становленням та розвитком ринкової економіки, а також потребами власне освіти в контексті реалізації таких її принципів як гуманізація, гуманітаризація, функціональна повнота тощо. Серед чинників, що детермінують доцільність розширення масштабів, оновлення змісту та впровадження нових форм здійснення економічної освіти та виховання, слід назвати і проблему вибору школярами майбутньої професії, оскільки впровадження ринкової економіки обумовило виникнення та розширення в Україні такої сфери професійної діяльності як підприємництво. Крім того, певні економічні знання та уміння, відповідні якості особистості стали необхідними пересічній людині як на побутовому рівні, так й у будь-якій трудовій діяльності. Сказане вище дозволяє стверджувати, що теорія та практика здійснення

економічної освіти та економічного виховання школярів є сьогодні актуальним напрямком психолого-педагогічних досліджень.

Більшість досліджень (О.Ф.Аменд, Ю.К. Васильєв, Л.Ю.Гордін, В.М.Мадзігон, М.А.Малишев, А.С.Нісімчук, В.М. Оржеховська, І.О.Смолук, Д.О.Тхоржевський, Б.П.Шемякін, О.Т.Шпак та інші), присвячених проблемам економічної підготовки школярів, розглядала її в контексті трудової підготовки. На думку дослідників завдання економічної освіти та виховання в процесі трудового навчання повинні бути спрямовані на їх підготовку до праці в сфері суспільного виробництва. До числа цих завдань були віднесені такі: формування основних економічних понять (норма часу, норма виробітку, продуктивність праці, вартість продукції тощо); озброєння найпростішими вміннями та навичками економічного аналізу; формування бережливості, економності, розважливості, практичності; виховання нетерплячого ставлення до неорганізованості, безгосподарності, марнотратства.

У ряді робіт О.Є.Кондратенкова, В.П. Коровкіна, А.С.Нісімчука було розкрито особливості економічної освіти та економічного виховання учнів сільських шкіл у процесі трудової підготовки. Метою даної публікації стало висвітлення загальних основ формування економічних понять в учнів старших класів сільської школи в ході технологічної підготовки.

Головними орієнтирами при підготовці учнів сільських загальноосвітніх шкіл повинні стати поняття, що стосуються як загальної економіки, так вміння їх використовувати у практичній діяльності, характерній для сільськогосподарського виробництва різних форм власності (одноосібного, орендного, фермерського тощо).

Економічна освіта учнів сільських загальноосвітніх шкіл є обов'язковою умовою сьогодення, продиктованою новими вимогами організації сільськогосподарського виробництва і галузей зайнятих обслуговуванням аграрного сектора. Вона покликана сформувати у громадян України економічні знання, економічну культуру, діловитість, підприємництво, навчити аналізувати економічну ситуацію і приймати обґрунтовані рішення.

На думку О.Т.Шпака, вивчення економіки у загальноосвітній школі має сприяти досягненню таких цілей:

1. Забезпечення учням соціально необхідного мінімуму систематизованих економічних знань як бази формування сучасної економічної культури особистості.
2. Сприяння учням у набутті стійких навичок самостійного аналізу й оцінки найпоширеніших економічних явищ, зв'язків, принципів ефективного господарювання.
3. Формування і розвиток соціально зрілої творчої особистості, здатної до свідомого суспільного вибору, і збагачення на цій основі економічного потенціалу України [11].

Економічні знання можна представити через сукупність уявлень, понять, законів, теорій, ідей. Уявлення відбивають переважно зовнішні боки, зв'язки, відношення предметів, явищ дійсності, що дані безпосередньо в чуттєвому пізнанні.

Поняття розкриває істотні властивості предмета, які ми не завжди можемо уявити. “Воно виражає суть явищ, предметів шляхом відволікання від усього несуттєвого, другорядного. Для понять характерне проникнення в суть предметів, що вивчаються, вихід за межі явищ, що сприймаються, і перехід в область таких боків і зв'язків об'єктів, що не піддаються безпосередньому чуттєвому сприйманню, а пізнаються за допомогою теоретичного мислення”.

Знання об'єднують певну сукупність понять – логічно оформлених загальних думок про явища, процеси, відношення, які входять в предмет вивчення і складаються з визначень та термінів. Терміни і поняття становлять понятійно-термінологічний апарат певної науки.

Термін – це слово або словосполучення, яке точно позначає спеціальне поняття і його співвідношення з іншими поняттями конкретної галузі науки.

У теорії пізнання поняття трактується як одна з вищих форм мислення, зміст яких у цілому визначається істотними ознаками предметів і явищ навколишньої дійсності, взаємозв'язками і взаємовідносинами між ними.

Поняття, за визначенням філософів, психологів, педагогів є узагальненими думками про предмети та явища оточуючого світу, через відображення в свідомості їх загальних і суттєвих ознак, зв'язків і відношень.

Український енциклопедичний словник дає таке визначення поняттям: поняття – це форма мислення, в якій відбиваються загальні істотні властивості предметів і явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [8].

Педагогічний словник за ред. М.Д.Ярмаченка пропонує таке визначення понять: “Поняття – логічна форма мислення, що відображає істотні зв'язки, властивості й відношення предметів та явищ. Основна функція понять – виділення загального, що досягається абстрагуванням від істотного [5].

Засвоєння знань про об'єкти, що вивчаються, неможливо без формування понять про них. Поняття абстрагують собою уяву і узагальнення характерних подій, ситуацій, предметів – тобто думок про певні події.

Поняття виникають як результат класифікації загальних рис предметів і явищ, завдяки чому ми можемо об'єднати їх в систему для відтворення і використання.

А засвоїти поняття можливо з допомогою системності, яка використовується у дидактиці, оскільки системність – це сукупність знань і логічна послідовність компонентів знань і зв'язків між ними.

Система визначається як єдність двох сторін – змісту і структури. Під змістом розуміють сукупність елементів: предметів, процесів, понять, уявлень, фактів, що об'єднуються у систему. Під структурою, у самому загальному вигляді, розуміють способи зв'язків елементів між собою. Вона є сукупністю стійких, істотних зв'язків між елементами системи [1].

Аналізуючи роботи фахівців про системні знання, нами зроблені висновки, що під системними знаннями слід розуміти такі, які характеризуються якостями:

- усвідомлення учнями внутрішніх взаємозв'язків і логіки економічних понять;
- розуміння соціальних, економічних і соціально-економічних понять, родових та видових;
- рухомість знань, вміння їх перебудувати, застосовувати в різних навчальних ситуаціях.

Відомий вчений Л.С.Виготський, який працював над проблемою формування понять, підкреслював: “Питання про розвиток наукових понять є перш за все практичне питання, навіть першочергової важливості з точки зору завдань, які стоять перед школою в зв'язку з навчанням дитини системі наукових знань. Навчання тільки тоді стає позитивним, коли воно є творцем розвитку. Воно надихає і викликає до життя цілий ряд функцій, які знаходяться в стадії дозрілу і знаходяться в зоні найближчого розвитку” [2].

Поняття виступають перед учнем як елементи соціального досвіду, у яких зафіксовані досягнення попередніх поколінь. Учні повинні зробити цей соціальний досвід своїм індивідуальним досвідом, елементами свого розумового розвитку. Дослідженнями Н.А.Усової встановлено, що формування поняття являє собою етап, що завершується утворенням поняття. Цей етап, що починається з первісного сприйняття предмета, поняття про яке формується, завершується утворенням абстрактного поняття. Момент утворення поняття характеризується виявленням основних істотних ознак поняття, що становлять ядро поняття. Надалі відбувається розвиток поняття, що включає виявлення нових властивостей, ознак, зв'язків і відносин даного поняття з іншими, включення поняття в теоретичну систему понять [9].

Працюючи над відповідною проблемою Е.Г.Байкова, А.С.Барков, В.В.Бойков, А.Д.Виноградова, М.Б.Волович, Д.П.Горський, М.М.Шардаков, дійшли висновків, що при формуванні понять мають місце:

- елементи організації спостережень;
- виділення суттєвих ознак та їх уточнення;

- закріплення та визначення поняття;
- поглиблення знань;
- встановлення міжпредметних зв'язків;
- оперування знаннями на практиці.

Як відомо, формування понять в шкільній практиці довготривалий процес, оскільки необхідно не тільки засвоєння фундаментальної одиниці знань, а й побудувати взаємопов'язану цілісну систему з урахуванням принципу наступності у вивченні наукових понять і термінів.

М.М.Шардаков у своїх працях констатує: “Засвоєння понять тієї чи іншої науки відбувається у відповідній системі через розкриття тих відношень, в яких вони знаходяться одне відносно іншого” [10].

Праці Ю.А.Самаріна підкреслюють залежність розумової діяльності від різноманітності, багатогранності систем зв'язків, які встановлюються у процесі формування понять. На підставі своїх досліджень, він зробив висновок про види асоціацій, які виникають в процесі навчання (локальні, обмежені, внутрішньо системні та міжсистемні).

“Завдання будь-якого навчання, – пише він, – створити з локальних асоціацій систему спочатку дуже елементарну і просту, яка потім буде ускладнюватися” [6]. Таким чином, лише через формування цілісної системи понять можна опанувати глибокими, міцними теоретичними знаннями. Тільки система фактів, уявлень, понять здатна стати основою глибокого і повноцінного мислення.

Здійснення процесу систематизації знань повинно включати такі етапи:

- розуміння наукового знання як системи;
- визначення логічної структури знання та його підсистем;
- виявлення провідних елементів системи знань, їх властивостей і функцій;
- встановлення зв'язків та співвідношень даної системи знань з іншими, розгляд її як елементу систем вищих порядків;
- утворення різних систем знань залежно від обраного принципу систематизації.

Логічний зміст понять та їх властивостей, відповідних фактичних відомостей сприяє формуванню системи знань. Процес приведення знань в систему підпорядковується законам діалектичної логіки; чітке формування системи знань здійснюється у формах переходу від абстрактного до конкретного в мисленні. Система знань “вбирає у себе в якості компонентів більш прості логічні процеси і дії над поняттями, що призводять до зведення нових понять, узагальнення, обмеження понять, поділу, операцій з класами; дедукцію і індукцію, аналогію, а також логічні прийоми порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування”.

Окремі поняття в процесі їх розвитку вступають у взаємозв'язки та відношення з іншими поняттями, утворюючи при цьому систему економічних понять. Важливо, щоб учні не тільки засвоювали поняття, але й усвідомлювали, яким є характер взаємодій між окремими ознаками понять, фактами та явищами.

Процес формування системи знань забезпечує такі логічні операції як узагальнення, класифікація, взаємозв'язок роду і виду, абстрагування, порівняння, аналогія тощо. Адже прийоми розумової діяльності є такими ж необхідними компонентами мислення, як і знання.

Поширена думка, що умовою, яка сприяє розумовому розвитку, є спеціальне навчання учнів прийомам розумової діяльності. Для формування системних знань найчастіше використовуються узагальнення і класифікація.

На заняттях узагальнення в навчальному матеріалі виділяють найбільш загальні та істотні поняття, закони та закономірності.

В основних методичних роботах В.Ф.Ефіменко і В.К.Батуріна [3] запропонована методика формування наукових понять, в основі цього процесу лежить взаємодія простих сприймань, уявлень і понять з науковими.

Згідно даної методики, процес формування понять складається з декілька складових:

- 1 – виявлення буденних (простих) уявлень;
- 2 – перехід від них до наукових понять;

3 – органічне введення поняття, яке вивчається, в системі наукових понять даного курсу, розділу;

4 – закріплення наукового поняття;

5 – практичне застосування вивченого поняття.

Практика і спеціальні дослідження дозволяють виділити два шляхи утворення понять. Перший шлях – на основі практично-чуттєвої діяльності учнів. Учні можуть виділяти ознаки понять, спираючись на безпосереднє сприймання і співставлення самих предметів. Тут, керівну роль відіграє сприймання, а не логічний аналіз. Другий шлях формування понять ґрунтується на логічному аналізі їх ознак, які свідомо виділяються учнями.

Українські психологи і педагоги встановили основні етапи формування системи економічних понять у процесі навчання. Це такі етапи:

- 1) спочатку уявлення і поняття учнів мають дифузний характер; учень не усвідомлює ознак;
- 2) далі учень виділяє і усвідомлює деякі ознаки, зокрема ті, що найчастіше зустрічаються, серед цих ознак він не розрізняє істотних і неістотних;
- 3) виділяються і усвідомлюються істотні ознаки;
- 4) поняття пов'язуються з усе більшим числом різноманітних об'єктів, знання узагальнюються і поглиблюються.

Змістове забезпечення процесу формування системи економічних понять у старшокласників вимагає модифікації структури економічного змісту з метою забезпечення аналітико-оцінювального підходу до вивчення фактів і явищ економічної діяльності. Для цього необхідно здійснити всебічний аналіз і опрацювання економічного матеріалу, який вивчається у процесі технологічної підготовки, з метою відбору основних і найважливіших з погляду інформаційно-формувального значення елементів, логічного їх упорядкування та визначення наявності зв'язків між ними. Структура змісту повинна представляти системну єдність основних загальних понять, суджень, законів; визначальних взаємозв'язків між ними; логічних розумових і практичних прийомів і дій, які застосовуються при засвоєнні основних елементів навчального матеріалу.

У процесі технологічної підготовки, зміст навчального матеріалу повинен відповідати вимогам системи знань, а це означає, що він відповідає трьом положенням:

- система утворюється сукупністю (множиною) елементів, що мають зв'язки між собою;
- ця сукупність утворює єдине ціле, тобто видалення одного з елементів сукупності порушить властивість цілісності;
- утворене сукупністю елементів єдине ціле має певну мету або призначення, властиве для всієї сукупності елементів, але не для якоїсь комбінації з них.

Наявність у навчальному матеріалі понять, закономірностей, що лежать в основі процесів сільськогосподарського виробництва, не може саме по собі озброїти учнів політехнічними знаннями й загальнотрудовими вміннями, забезпечити формування понять політехнічної спрямованості. Для рішення цього завдання Л.В.Загрековою виділені умови, при яких загальнонаукові поняття здобувають політехнічну функцію: 1) спрямованість формування загальнонаукових понять до сільськогосподарського об'єкта вивчення; 2) здійснення зв'язку в процесі формування загальнонаукових понять із життєвим досвідом учнів, різними видами трудової діяльності в сільськогосподарському виробництві [4].

У такий спосіб базові предметні поняття здобувають політехнічний характер.

Застосування системи економічних понять в навчально-пізнавальній і практичній діяльності сприяє формуванню в учнів знань про основи сільськогосподарського виробництва, а також сприяє успішному вирішенню практичних завдань аграрного виробництва.

На цих основних положеннях і повинні ґрунтуватися вимоги до системи економічних понять які формуються в процесі технологічної підготовки, а їх детальне дослідження має стати метою подальших наукових розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
2. Виготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с.
3. Ефименко В.Ф., Батулин В.К. Методологические вопросы соотношения научного и обыденного в процессе формирования понятий. – “Советская педагогика”, 1977. – № 12. – С.17.
4. Загрекова Л.В. Формирование естественнонаучных понятий политехнического содержания в трудовой подготовке сельских школьников с помощью межпредметных связей: Учеб. пособие к спецкурсу. – Л.: ЛГПИ, 1985. – 97 с.
5. Педагогічний словник за ред.М.Д.Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
6. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
7. Україна та глобальні процеси: географічний вимір: Зб. наук. праць. В 3-х т. – Київ-Луцьк: Ред.-вид. відд. “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000.
8. Український Радянський Енциклопедичний Словник: В 3-х т. Друге видання. – К.: Головна редакція УРЕ, 1987.
9. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
10. Шардаков М.М. Мышление школьника. – М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.
11. Шпак О.Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів у системі безперервної освіти. – К.: Четверта хвиля, 2000. – 352 с.

УДК 371.25

О.В. Нагайчук

### **ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглянуто сутність умінь, що є компонентами інтелектуального розвитку підлітка, окреслено можливості проектно-технологічної діяльності для формування та розвитку інтелектуальних умінь школярів на кожному етапі проектно-технологічної діяльності.*

*Essence of abilities which are the components of intellectual development of teenager is considered in the article, possibilities of project-technological activity are outlined for forming and development of intellectual abilities of schoolboys on every stage of project-technological activity.*

Однією з найважливіших складових частин розвитку особистості учня є розвиток його інтелекту. Але використовуючи поняття інтелект, іноді розглядають його як інтегральну єдність розумової сфери, в інших випадках використовується для означення вищих пізнавальних здібностей людини і вважається тотожним поняттю “розум”.

На наш погляд, необхідно спочатку окреслити різницю між цими поняттями. Під інтелектом ми розуміємо цілісність та гармонійність відображувальної діяльності мозку, тобто це сукупність розумових здібностей людини, тоді як розумом можна вважати найвищий рівень інтелекту. Тому інтелект необхідно розглядати як інтегровану здатність до мислення, тобто сукупність розумових здібностей особистості, які здатні здійснювати оцінку інформації, створювати нові форми логічної діяльності. На той час, як мислення та розумова активність є конкретною діяльністю, яка виконується носієм інтелекту.

Хочемо погодитися з тими авторами, які стверджують, що “діяльність інтелекту реалізується в двох основних напрямках: це з однієї сторони розвиток мислення, тобто перехід інтелекту в активний стан, а з іншої сторони – це зворотній перехід мислення в інтелект” [3].

З цього можна зробити висновок, що між інтелектом як розумовою здібністю, так і мисленням, як розумовою активністю особистості, існує постійний зв'язок та взаємоперехід. Тому інтелект може бути результатом багатофункціональної роботи мозку, і тільки через діяльність та мислення відбувається його формування. Відповідно тільки в процесі активного відображення дійсності та активної діяльності виникають, диференціюються та взаємодіють мислення та інтелект.

В історії радянської педагогіки можна прослідкувати дві полярні точки зору на інтелектуальний розвиток: теорія формальної освіти і теорія матеріальної освіти.

Представники першої теорії стверджували, що головним в інтелектуальному розвитку – це розвиток самих форм мислення, пізнавальних здібностей учнів, розвиток пам'яті, уваги, допитливості та винахідливості. При цьому сам процес навчання в школі розглядався як своєрідний курс розумової гімнастики. Представники теорії матеріальної освіти вважали найголовнішим в розумовому розвитку і вихованні конкретні, реальні знання, які в необхідних способах самі собою визначають і форми мислення.

Сучасна педагогіка визнає єдність матеріальної і формальної освіти, тому провідними завданнями інтелектуального розвитку особистості є: оволодіння основами наук, розвиток пізнавальних потреб, інтересів і здібностей; формування соціально-значущих мотивів навчання; виховання в учнів самостійності в навчальній роботі; а також формування вмінь і навичок інтелектуальної діяльності.

Метою статті є обґрунтування суті та механізмів формування інтелектуальних умінь учнів у процесі проектно-технологічної діяльності.

У зв'язку з цим нами визначаються такі завдання: 1) розглянути сутність умінь, що є компонентами інтелектуального розвитку особистості; 2) вивчити можливості проектно-технологічної діяльності для формування та розвитку інтелектуальних умінь школярів; 3) дослідити залежність загальної успішності навчання школярів від ступеня сформованості у них інтелектуальних умінь.

Рівень інтелектуального розвитку школярів визначає всі сторони і результати навчання: якість сформованих знань і умінь; пізнавальну активність учнів у розвитку їх мислення, творчих сил; продуктивність навчальної праці; можливість використання інтелектуальних умінь в будь-якій діяльності, в тому числі для ефективності трудової діяльності.

Перед кожним новим поколінням людей, постає завдання оволодіння накопиченим соціальним досвідом людства, а для цього необхідно засвоїти певні способи навчальної діяльності. “Способи діяльності разом із знаннями і морально-емоційними відносинами складають зміст освіти і є нерозривною цілісністю: без знань неможливо оволодіти ні способами діяльності, ні досвідом морально-емоційних відносин; в той же час формування знань і досвіду цих відносин може відбуватися тільки в процесі діяльності” [9].

Тому стає очевидно, що освітня, розвиваюча і виховна функції школи реалізуються лише в органічній єдності.

Необхідно відзначити, що інтелектуальні уміння ґрунтуються на спеціальних розумових операціях, найважливішими серед яких є аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація та ін. Розглянемо їх детальніше.

Як правило, учні, аналізуючи явище, що вивчається, розкриваючи зв'язки між ними, оцінюючи події суспільного життя, не знають, що вони інтуїтивно застосовують наукові методи та принципи пізнання, і не знають, як потрібно їх застосовувати.

Частина науковців виділяє в свідомій діяльності такі провідні процеси як аналіз і синтез. Таким чином, основні закономірності, які допомагають розкрити суть переходу від низьких етапів засвоєння до вищих – закономірності аналізу і синтезу. Це означає також, що в інших розумових операціях ми знаходимо проявлення різних форм аналізу і синтезу, які лежать в їх основі.

Але не всі дослідники погоджуються з цим твердженням. Так, Шорохова Е.В. ставить під сумнів положення про те, що “аналіз і синтез” є основним механізмом розумової

діяльності, а абстракція і узагальнення є їх похідними, або своєрідними формами розумової діяльності, що мають різну фізіологічну основу” [10].

Початковим прийомом логічного мислення є аналіз. На емпіричному рівні вміння аналізувати починає формуватися ще з дошкільного періоду. Проте в процесі шкільного навчання, а особливо на уроках трудового навчання термін “аналіз” не тільки не роз’яснюється, але і майже не вживається. Тим часом доведено, що перехід до теоретичного рівня формування даного вміння може бути здійснений вже в 4-5 класах. Спочатку дається коротке визначення: аналіз – уявне розчленовування цілого на частини. В ході подальшого навчання вміння аналізувати все більш удосконалюється: від наочно-образного аналізу учні переходять до словесно-логічного; збільшується кількість елементів, що вивчається; здійснюється багатоступінчатий аналіз як цілого, так і його частин; паралельно аналізуються різні явища.

З аналізом нерозривно зв’язаний синтез, який є протилежною розумовою операцією. “Вводити і роз’яснювати ці поняття бажано одночасно, що дозволяє використовувати для полегшення засвоєння даних прийомів зіставлення” [6].

Синтез – найважча для учнів розумова операція, адже саме розумове роз’єднання елементів вимагає розкриття тих внутрішніх зв’язків, які роблять елементи складовими частинами цілісного об’єкту. Саме завдяки розкриттю цих зв’язків синтезоване знання про об’єкт, що вивчається, є більш повним, ніж сума знань про окремі її частини. Що стосується терміну “синтез”, то він в практиці трудового навчання зустрічається досить рідко, тому що ця логічна процедура звичайно здійснюється не окремо, а як складова частина інших способів навчально-пізнавальної діяльності: узагальнення, класифікації, систематизації, формулювання висновку.

“Все пізнається в порівнянні” – в цьому загальновідомому афоризмі точно відображена одна з основних закономірностей процесу пізнання. В проектно-технологічній діяльності використовується багато видів порівняння: повне (одночасно розкриваються загальні і відмітні ознаки) або неповне; комплексне (об’єкти порівнюються по декількох лініях або однолінійне; зіставлення схожих або зіставлення протилежних явищ.

“Усвідомлена операція даним логічним прийомом дозволяє учням краще бачити в об’єктах, що вивчаються, проявлення загальних закономірностей, так і неповторні особливості кожного з них; сприяє більш простому запам’ятовуванню навчального матеріалу; допомагає вести самостійний пошук необхідних для порівняння об’єктів та застосовувати аналогію” [6: 102].

Порівняння служить основою класифікації. Оволодіння цим прийомом необхідно, щоб учні не тільки розуміли в школі різні класифікаційні системи, але й уміли самостійно знаходити місце в них для окремих об’єктів.

Розумовою операцією більш високого рівня є систематизація. Щоб оволодіти цим прийомом, потрібно навчитися виявляти складові елементи об’єкту, що вивчається; розкривати внутрішні зв’язки, встановлювати його зовнішні зв’язки з іншими системними об’єктами, у тому числі і більш високого рівня.

Засвоєння логічного прийому, узагальнення можливе лише в тому випадку, якщо школярі вже оволоділи такими операціями, як аналіз, синтез, порівняння. Узагальнення дає можливість підняти знання на більш високий рівень, оскільки підводить до засвоєння наукових понять, законів, світоглядних ідей. В ході викладання різних учбових предметів проводяться заняття, спеціально призначені для здійснення цієї розумової операції і тому мають особливо велику освітню цінність – узагальнюючі уроки.

Учитель трудового навчання повинен розкрити значення цього терміну, пояснюючи учням, що узагальненням називається виділення і об’єднання найголовнішого у вивченому матеріалі. Школярі поступово вчаться вмінню здійснювати все більш складні операції узагальнення: від узагальнення декількох фактів до узагальнення величезної кількості фактів входять в зміст навчальних дисциплін.



Таким чином, поступово, в процесі проектно-технологічної діяльності під час ускладнення творчих проектів від класу до класу, школярі опановують основні компоненти інтелектуальної діяльності: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, доказ, класифікація, систематизація та інші.

Таким чином, тільки оволодівши повною мірою спеціальними інтелектуальними вміннями, школярі можуть навчитися умінню вчитися.

Для підвищення якості навчання необхідно розвивати навчально-пізнавальні здібності не тільки на емпіричному рівні, але й на теоретичному.

Формування навчально-пізнавальних умінь учнів, в тому числі й інтелектуальних, повинно здійснюватися постійно і систематично в навчальному процесі, ході формування знань. Ця думка звучить в працях багатьох педагогів і методистів. Особливу увагу цій проблемі надавав В.А. Сухомлинський: “Без збільшення і надихання, – підкреслював він, – без осмислення розумової праці як процесу пошуків і винаходів навчання перетворюється на зубріння; з нього випадає головна мета школи – загальний розумовий розвиток, формування допитливого розуму, виховання жадоби до знань” [8].

“Теоретичний рівень, дозволяє досягти усвідомленого засвоєння методів навчання, тим самим забезпечує можливість їх перенесення, тобто використання в новій навчально-пізнавальній ситуації” [4].

Формування інтелектуальних прийомів на теоретичному рівні стимулює більш інтенсивний розвиток мислення як загального, так і спеціального. Чим вільніше володіють учні даними прийомами, тим більш активну участь вони беруть у навчальному процесі і тому тим ширше стають можливості для його проблемного змісту.

Оскільки процесуальна сторона трудового навчання нерозривно пов'язана із змістовною, то роз'яснення використаних способів інтелектуальної діяльності забезпечує поліпшення засвоєння основ проектної діяльності. А як наслідок цього, посилюється також інтерес до навчання, який служить, як відомо, могутнім засобом її мотивації. Відомо, що цікавою для людини може стати лише така робота, яку він уміє добре виконувати і яка внаслідок цього приносить йому радість успіху. Дослідження психологів показали, що інтерес у школярів може викликати не тільки матеріал, але й сам процес навчання, якщо він здійснюється усвідомлено і результативно. Гарним прикладом тому може бути проектування та виготовлення творчого проекту на уроках трудового навчання.

Пояснюючи навчальні та інтелектуальні прийоми, ми допомагаємо школярам оволодівати науковою організацією своєї праці і тим самим добиватися значного підвищення його продуктивності. А це є основним шляхом до ліквідації перевантаження учнів, що є особливо важливим в сьогоденній ситуації з трудовим навчанням, оскільки навчальний час стиснуто до мінімуму. Адже відомо, що втомлюються більше тому, що працюють невміло, ніж тому, що працюють багато.

Крім того, добре організована навчальна праця здійснює велику виховну дію на учнях: сприяє виробленню працьовитості, дисциплінованості, акуратності, уміння берегти час. У процесі навчальної праці формуються не тільки інтелектуальні, але й етичні властивості особистості. “Я тисячу раз переконавався, – писав В.А. Сухомлинський, – що трудове виховання починається за партою, за книгою” [8: 349]. Він з повагою називав учня “трудівником пізнання”. Необхідно звернути увагу на те, що позитивні якості особистості навчальна праця виховує лише в тому випадку, якщо школяр уміє вчитися. “Невміння трудитися породжує небажання, небажання – лінощі. Кожна нова ланка в цьому ланцюзі вад стає все міцнішою, і розірвати її стає все важче” [8].

Завдяки раціональному плануванню трудової діяльності учні дістають можливість більш активно управляти своєю навчальною творчою роботою: так, засвоївши декілька способів самоконтролю, вони у кожному конкретному випадку зможуть правильно вибрати самий найкращий спосіб виконання творчого проекту.

У молодших класах методи інтелектуальної діяльності формуються в основному на емпіричному рівні, але досвід навчання свідчить, що вже в початковій школі можна і

потрібно елементарно і доступно роз'яснювати учням деякі інтелектуальні прийоми. Найсприятливіші умови для оволодіння вміннями вчитися існують в середніх класах, так значно зростають пізнавальні здібності школярів, оскільки уроки поки що не переобтяжені великим і складним матеріалом. У старших класах, на уроках трудового навчання з використанням методів проектування, знання про способи інтелектуальної діяльності не тільки закріплюються, але й значно розширюються, поглиблюються, що дає можливість застосовувати їх на практиці для самостійної роботи над творчим виробом.

З метою вирішення питання, в якому саме класі, на уроках трудового навчання, доцільно здійснити перехід до теоретичного рівня засвоєння того чи іншого прийому, як головні критерії слід враховувати: 1) необхідність усвідомленого оволодіння прийомом для розвитку мислення і засвоєння навчального матеріалу, 2) віковий рівень пізнавальних можливостей учнів. Оптимальний варіант, індивідуально підібраний для кожного прийому, може бути знайдений лише за умови, що братимуться до уваги всі багаточисленні чинники, що впливають на формування даного уміння.

Не можна забувати, що між емпіричним і теоретичним рівнями формування навчально-пізнавальної діяльності не може бути жорсткої межі.

“Як і формування знань, вироблення навчально-пізнавальних прийомів є тривалим процесом: на першому, репродуктивному етапі школярі використовують роз'яснювальний прийом в стандартних навчальних умовах під керівництвом вчителя, а на завершальному, продуктивному етапі оперують їм у нестандартних умовах самостійно і творчо, здійснюючи процедуру його вживання автоматично, в згорнутому вигляді, тобто без розчленовування цієї процедури на складові елементи” [5: 67].

Робота учителя з формування інтелектуальних умінь у проектно-технологічній діяльності складається з таких ланок: діагностика початкового рівня інтелектуальних умінь учнів; планування навчальної роботи з метою розвитку інтелектуальних умінь; роз'яснення вчителем важливості і необхідності засвоєння певних інтелектуальних прийомів; інструктаж про їх зміст та способи оволодіння ними; проведення практичних вправ; оперативний контроль за ходом формування інтелектуальних умінь на кожному етапі проектно-технологічної діяльності; спостереження за можливостями учня використовувати розумові уміння в різноманітних ситуаціях; закріплення сформованого уміння з метою вироблення звички самостійно застосовувати набуті уміння в різних видах діяльності.

Розглянемо послідовність формування та розвитку інтелектуальних умінь учнів на кожному етапі проектно-технологічної діяльності.

Погоджуємося з авторами монографії [7], на думку яких “проектно-технологічна діяльність, як система в загальному складається з таких основних елементів (етапів), які пов'язані між собою і розкривають послідовність розроблення та виконання проекту: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний та заключний етапи”.

На початковому, організаційно-підготовчому етапі учні за допомогою такого інтелектуального уміння як аналіз, з'ясовують призначення їх творчого виробу для життєдіяльності людини. Також цей вид уміння поступово розвивається на стадії вироблення ідей та варіантів майбутнього виробу, крім того вчитель повинен звернути увагу учнів на проведені аналогії, тобто подібності та схожості обговорених варіантів виробів.

Під час наступної стадії організаційно-підготовчого етапу – формування основних параметрів і граничних вимог, учні розглядають, аналізують та обирають оптимальні розміри виробу відповідно до його призначення та функцій.

На стадії вибору оптимального варіанту та обґрунтування проекту, вчителю необхідно зауважити також на послідовності здійснення учнями такого інтелектуального уміння як синтез, адже синтезоване знання про весь творчий виріб є більш повним, ніж детальне знання про кожний його елемент. Це, в свою чергу, дасть можливість учням обрати найвдаліший проект із запропонованих.

Під час прогнозування запропонованих варіантів, учні на основі висновків з окремих фактів та явищ, роблять узагальнення ескізу, розраховують необхідний для роботи час та витратні матеріали.

Конструкторський етап передбачає такі дії: складання ескізу, підбір інструментів і обладнання, визначення послідовності технологічних операцій, вибір доцільної технології виготовлення обраної конструкції; виконання економічних, екологічних та міні-маркетингових операцій [7].

На даному етапі проектно-технологічної діяльності, очевидною стає необхідність використання учнями всіх перерахованих вище розумових умінь. Тому діяльність вчителя потребує особливої уваги за послідовністю та систематичністю їх розвитку. Оскільки від цього залежить наскільки грамотно учень розробить ескіз, наскільки правильно та доцільно обере матеріали та необхідні інструменти, наскільки вибір технології обробки деталей, з'єднань та оздоблення буде оптимальним. Такий підетап як організація робочого місця потребує від учня вміння спостерігати та аналізувати, яким чином найкраще розмістити всі робочі інструменти та матеріали в своїй робочій зоні.

Технологічний етап проектно-технологічної діяльності передбачає “виконання технологічних операцій, самоконтроль своєї діяльності та дотримання технологічної, трудової дисципліни, культури праці та оцінка якості виробу” [7]. Тим самим зазначений етап не менше, ніж попередні сприяє розвитку мислення учнів та допомагає усвідомленому оволодінню навчальним матеріалом.

Оскільки обов'язковим компонентом навчальної діяльності, який потрібно сформувати у школяра, щоб він міг успішно вчитися, є контроль і самооцінка, тому “слід звернути особливу увагу на те, щоб у школяра поступово склалися достатньо міцні, стійкі і об'єктивні критерії оцінки самого себе і своїх знань” [5: 67].

На заключному етапі проектно-технологічної діяльності учні здійснюють “кінцевий контроль, порівняння, випробування проекту. Тут вони встановлюють, чи досягли своєї мети, який результат їх праці, та захищають свій проект” [7]. Четвертий етап проектно-технологічної діяльності сприяє формуванню в учнів узагальнювати та систематизувати отримані ними знання та навички, розвивають самостійності міркувань та дій учня.

Таким чином, можна зробити висновок, що проектно-технологічна діяльність школярів відіграє важливу роль в справі оволодіння прийомами навчально-пізнавальної діяльності, оскільки в її процесі формуються інтелектуальні уміння, відпрацьовуються навички активної розумової діяльності та правильної організації навчальної роботи, а крім того розвиваються прийоми самооцінки і самоконтролю. Саме тому ця проблема потребує подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников в процессе обучения // Выбор методов обучения в средней школе. – М., 1981. – 118 с.
2. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Просвещение, 1961. – 16 с.
3. Крамаренко В.Ю., Микитин В.Е., Андреев Г.Г. Интеллект человека. – Воронеж: Из-во Ворон. у-та. 1990. – 107 с.
4. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1981. – 15 с.
5. Кулько В.А., Цехмистрова Г.Д. Формирование у учащихся умений учиться. – М., 1983.
6. Л.В.Реброва “Памятка по анализу-синтезу // Проблемы дидактических средств обучения биологии в школе. – М., 1970. – С. 101-102.
7. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / Бербец В.В, Бербец Т.М., Дубова Н.В. та інші: За заг. ред. О.М.Коберника. – К.: Наук світ, 2003. – С. 43-48.
8. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека // Избр. произв.: В 5 т. – К., 1979. – Т. 2. – 349 с.

9. Теоретические основы содержания общего среднего образования: Под ред. В.В. Краевского; И.Я. Лернера. – М., 1983. – С. 146-147.
10. Шорохова Е.В. Учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности и его значение для психологии мышления // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – 96 с.

УДК 371.25

О.О. Петлюченко

## **МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ІНТЕГРАТИВНИЙ ЧИННИК ВИКЛАДАННЯ ШКІЛЬНИХ КУРСІВ НАУКОВО-ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН**

*У статті розглядається проблема міжпредметних зв'язків математики з іншими математично-природничими науками в останні роки. Аналіз теоретичних доробок з проблеми реалізації міжпредметних зв'язків свідчить, що інтеграція – це процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цільного.*

*The article touches upon the problem of intersubject connections of mathematics and other mathematical and natural sciences during the last years. The analysis of some theoretical data on the problem of realization of intersubject connections proves integration to be a result of the whole continuous common process.*

Одним із головних завдань сучасної шкільної освіти є формування в учнів наукової картини світу і, зокрема такої її складової, як біологічна картина світу.

Однією із важливіших дидактичних умов підвищення наукового рівня навчання дисциплін науково-природничого циклу і ефективності всього навчального процесу є міжпредметні зв'язки. Міжпредметні зв'язки, які реалізуються в процесі вивчення фізики, хімії і біології – це один із найбільш оптимальних способів формування наукового світогляду учнів, це засіб формування різних прийомів розумової діяльності, умова формування загальних знань та навчально-пізнавальних вмінь.

Проблема міжпредметних зв'язків в останні 15 років привертає до себе все більше уваги вчених-педагогів і практикуючих робітників шкіл, що зумовлено рядом факторів:

по-перше, швидкими темпами науково-технічного прогресу, який неминуче призводить до підвищення наукового рівня змісту навчання і збільшенню обсягу інформації, що підлягає засвоєнню підростаючим поколінням у період шкільного навчання;

по-друге, процесом інтеграції наук, відображення якого є утворення “гібридних” і “мостикових” наук, із двох, а інколи і трьох близьких галузей наук, наприклад, математика, фізична хімія, космічна біологія, біохімія, астрофізика, біогеохімія, молекулярна біофізика і т.п.

Сучасний етап розвитку шкіл України характеризується впровадженням особистісно орієнтовного підходу до навчання. Даний шлях реалізації навчально-виховних завдань передбачає, перш за все, розкриття здібностей школярів на основі отриманих знань. Розвиток особистості учнів неможливо уявити без розвитку їх інтелектуальних вмінь. Останні формуються значною мірою у процесі розв'язування задач. Розв'язання задач сприяє поясненню і засвоєнню теоретичного матеріалу, дозволяє застосовувати набуті знання на практиці. На нашу думку, одним із шляхів формування вмінь розв'язувати задачі може бути використання міжпредметних зв'язків.

Огляд теоретичних джерел з проблеми дослідження свідчить про достатню розробленість питання розв'язання математичних задач, їх використання на різних етапах уроку. Так, Т.Архипова, В.Вершинін, Ю.Дубенський, Н.Ждан розглядали міжпредметні зв'язки у вищій школі та їх специфіку [2; 5]. Г.Балл звертав увагу на психологічний зміст поняття “задача” [3]. Але, на жаль, на сьогодні не повною мірою приділена увага розкриттю

можливостей змісту й способу розв'язання математичних задач у процесі реалізації міжпредметних зв'язків під час викладання дисциплін математично-природничого циклу.

Метою статті є обґрунтування ролі математичних задач у процесі встановлення міжпредметних зв'язків під час викладання шкільних курсів природничих дисциплін.

Філософською передумовою постановки проблеми міжпредметних зв'язків є положення про необхідність розкриття взаємозв'язку явищ природи, суспільства, мислення, які відображаються наукою. Утворення нових наук на стикуванні суміжних наук сприяє подоланню відокремленості, яка раніше існувала на етапі їх виникнення.

Проблема класифікації міжпредметних зв'язків стоїть вже давно. Перша класифікація базувалась на часовому критерії: попередні, супутні та перспективні зв'язки (Ю. Вайткявічус, Н.М. Верзилін, В.М. Корсунська). Практичне здійснення таких зв'язків сприяє систематизації знань, дозволяє спиратися на раніше пройдений матеріал по спорідненим предметам, виявляти перспективи у навчанні знань. Але зміни у навчальних програмах порушили раніше встановлені логіко-понятійні та тимчасові координаційні зв'язки. Почав розвиватися поелементний аналіз змісту знань як метод встановлення міжпредметних зв'язків. Поряд з хронологічними зв'язками були виділені й інформаційні: фактичні, понятійні, теоретичні. Спираючись на філософське розуміння структури зв'язку, Н.С. Антонов виділив у понятті міжпредметні зв'язки три ознаки (склад, спосіб, направленість) та види зв'язків, що їх реалізують: за складом – об'єкти, факти, поняття, теорії, методи; за способом – логічні, логічні прийоми і форми навчального процесу, за допомогою яких реалізуються зв'язки у змісті; за спрямованістю – формування загальних вмінь і навиків, комплексне використання знань при рішенні навчальних задач.

Будуючи модель класифікації міжпредметних зв'язків, необхідно спиратися на три системні основи: інформаційна структура навчального предмета, морфологічна структура навчальної діяльності, організаційно-методичні елементи процесу навчання. Розгляд міжпредметних зв'язків з позиції цілісності процесу навчання показує, що вони функціонують на рівні трьох взаємозв'язаних типів: 1) змістовно-інформаційних, 2) операційно-діяльнісних, 3) організаційно-методичних.

Навчальний предмет існує на рівні навчальної діяльності, в якій взаємодіють знання і вміння, а змістовно-інформаційні міжпредметні зв'язки постають в операційно-діялісному аспекті. Види міжпредметних зв'язків розрізняються за наступними критеріями, що відповідають морфологічним компонентам навчальної діяльності: а) за способом “набуття” нових знань – пізнавальний вид зв'язків, які формують узагальнені пізнавальні вміння (розумові, теоретичні, творчі); б) за питаннями застосування теоретичних знань – практичний вид зв'язків, який сприяє виробленню в учнів пізнавально-практичних вмінь (розрахунково-вимірювальних, обчислювальних, експериментальних, навчальних, мовних); в) за способом засвоєння ціннісних аспектів знань – ціннісно-орієнтаційний вид зв'язків, що необхідний для формування оцінних вмінь та світогляду школярів.

Організаційно-методичні зв'язки, які збагачують методи, прийоми і форми організації навчання, забезпечують ефективні шляхи засвоєння учнями загальнопредметних знань та вмінь. Їх види розрізняються: за способом засвоєння зв'язків в різних видах знань (репродуктивні, пошукові, творчі); за широтою виконання (міжкурсові, внутріциклові, міжциклові); за часом здійснення (спадкоємні, супутні, перспективні); за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні); за постійністю реалізації (епізодичні, систематичні); за рівнями організації навчального процесу (поурочні, тематичні); за формами організації роботи учнів та вчителів – комунікативні зв'язки (індивідуальні, групові, колективні). Міжпредметні зв'язки реалізуються у різних формах організації навчальної діяльності: на узагальнюючих уроках, уроках-лекціях, семінарах та екскурсіях, в домашніх завданнях, на міждисциплінарних факультативах, конференціях, тематичних вечорах і т.п. [2].

Педагогічні дослідження з проблеми міжпредметних зв'язків свідчать про те, що при правильній і систематичній організації вивчення математики, фізики, хімії і біології на основі міжпредметних зв'язків підвищується якість і міцність набутих знань; така організація навчання сприяє формуванню вміння здійснювати перенесення знань і вмінь з одного предмета в інший, розвитку пізнавальних здібностей і цікавості до предметів науково-природничого циклу, формує інтегративне мислення, вміння всебічно і цілісно оцінювати процеси і явища, які спостерігаються у природі.

Одним із основних компонентів МПЗ є теоретичні знання, загальні для циклів дисциплін, та загальнонаукові поняття, такі як: матерія, рух, причина, наслідок і т.д.

Прикладами законів, загальних для циклу науково-природничих дисциплін, є закони збереження маси, енергії, закон збереження електричних зарядів, який визначає електростатичну взаємодію, хімічні реакції.

Із теорій, які застосовуються у фізиці, хімії та біології, теорій, які дозволяють пояснити та передбачити більшість із явищ та властивостей тіл живої та неживої природи, можна вказати електронну теорію речовини, квантову теорію світла і молекулярно-кінетичну теорію.

Звичайно, є загальним і понятійний апарат цих теорій.

Другим компонентом МПЗ є пізнавальні вміння, загальні для циклів навчальних дисциплін (наприклад, фізики, хімії, біології та математики) та загальнонавчальні вміння. Загальнонавчальними вміннями є: вміння читати, писати, логічно говорити, послідовно, аргументовано викладати свої думки, планувати свою діяльність.

Прикладами вмінь, загальних для багатьох навчальних предметів, є: обчислювальні, вимірювальні, графічні вміння.

Координація навчальних дисциплін на основі МПЗ повинна забезпечити таке розташування навчальних предметів у навчальному плані, при якому досягався б неперервний розвиток теоретичних знань, інтелектуальних умінь і навичок (уміння здійснювати спостереження об'єктів, їх властивості, виділяти в них загальні риси і відмінності, синтезування загальних істотних ознак і понять, виділення істотних зв'язків явищ і процесів, що вивчаються).

Третім компонентом МПЗ є методи наукового пізнання: спостереження, експеримент, мислене моделювання, теоретичний аналіз і теоретичне узагальнення.

Четвертим компонентом МПЗ є загальні для циклів навчальних дисциплін практичні вміння: вміння працювати з приборами, вимірювальні, графічні і обчислювальні вміння і навички.

Відповідно до завдань нашого дослідження доцільний розгляд реалізації міжпредметних зв'язків на операційно-діяльнісному рівні.

В основі виділення видів діяльності як основи міжпредметних зв'язків лежать загальні для споріднених наук методи (спостереження, експеримент) та специфічні для окремих предметів способи дій, які під впливом переносу на суміжні дисципліни трансформуються у загальні вміння учнів. Наприклад, розпізнавати хімічні речовини за їх будовою і властивостями – в хімії; класифікувати рослини і тварин за систематичними групами – в біології та інше. Ці приклади предметних вмінь включають загальні дії, які визначаються пізнавальною метою – розпізнати, розрізнити, диференціювати. Ці загальні дії створюють базу для міжпредметного переносу вмінь у загальнопредметні. У суміжних предметах, які вивчають загальні об'єкти, формуються “групові” вміння, які спираються на загальні методи пізнання явищ суспільного життя, мистецтва, природи, мови.

Ми пропонуємо виділити вміння розв'язувати задачі як текстові, так і розрахункові. Задачі під час вивчення дисциплін природничого циклу є не тільки засобами навчання, а й змістовним його компонентом.

Спільність структурних компонентів навчальних предметів та навчальної діяльності слугує джерелом міжпредметних зв'язків у процесі навчання. Порівняння основних видів знань в структурі навчального предмета та в структурі навчальної діяльності учнів виявляє їх

певну аналогію. Тому міжпредметні зв'язки у навчанні можуть здійснюватися у наступних основних напрямках: 1) формування необхідних для становлення світогляду учня систем понять з опорою на наукові факти, теорії, закони, ідеї, загальні для суміжних наукових областей; 2) формування для суміжних предметів умінь, і, в першу чергу, користування загальними системами одиниць та математичними діями для розв'язування задач; 3) формування на базі узагальнених знань та вмінь вірного оціночного відношення до предметних знань, в чому особливе значення мають міжциклові зв'язки та світоглядні навчальні проблеми; 4) формування знань та трудових вмінь, які потребують комплексного застосування знань основ наук на практиці.

Термін “задача” за частотою його використання – один із самих розповсюджених у науці та навчальній практиці. Пізнавальна задача – предмет дослідження багатьох наукових галузей, тому у визначенні цього поняття відображається специфіка кожної з них. Так, у кібернетиці під задачею розуміють систему “вирішальний пристрій – задачна ситуація”. В якості вирішального пристрою може виступати людина. В цьому випадку задача представляється системою “людина – задачна ситуація”. Такий погляд на розуміння задачі існує і в предметних методиках. Різні автори по-різному співвідносять поняття “задача” і “проблемна ситуація”. Одні вважають первинним останнє поняття, інші дотримуються протилежної точки зору [3].

Деякі автори поняття “задача” розглядають як невизначене і в самому широкому розумінні означає те, що потребує виконання, рішення. Є спроби роз'яснення змісту задачі через родові поняття “явище навчання” та видові відмінності: бути способом організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю; носієм дій, які адекватні змісту навчання; засобом цілеспрямованого формування знань, вмінь та навичок; виступати в якості однієї із форм методів навчання; служити засобом зв'язку теорії з практикою. Останнє трактування охоплює все коло предметних задач, які представлені в підручниках, а також і тих, які можуть зайняти в них своє місце. Це нестандартні за своїм формулюванням задачі дослідницького характеру, навчальні дослідження, процесуальні задачі, задачі – ребуси, задачі на дослідження проблемної ситуації і т.д.

Ясно, що на класифікацію задач накладає відбиток і специфіка методики навчання певного предмета. Багато років найбільш поширеною була класифікація, основу якої складав характер вимоги: задачі на доказ, побудову, обчислення. Тривалий успіх цієї класифікації зумовлений тим, що вона деяким чином визначала метод розв'язання кожного виду задач. Залежно від умов і вимог задач вони діляться на інтраполяційні та екстраполяційні. Для перших характерні точні дані і чіткі цілі, для других – або визначеність мети, або конкретність умов.

Задачі можуть бути стандартними, навчальними, пошуковими, проблемними. Ця класифікація охоплює багато типів задач, які виділені в різній методичній літературі. Кожна з них може бути віднесена до якогось типу лише при співвіднесенні її зі знаннями того, хто вирішує задачу. До того ж існування деяких типів дуже сумнівно, наприклад задач, в яких невідомі умова, висновок, базис, але відоме рішення [4].

Рядом методистів пропонується групувати задачі за методами їх розв'язання. Залежно від числа об'єктів, які є в умові, і зв'язків між ними розрізняють складні і прості задачі. Крім того, виділяють задачі стандартні і нестандартні, теоретичні і практичні, усні і письмові. Є задачі, в яких кожний тип співвідноситься з компонентами діяльності: мотиваційно-стимулюючий, операційно-діючий та контрольовано-оцінюючий.

Класифікації предметних задач враховують і особливості відповідного предмета, методичних традицій, практики навчання. Так, в методиці навчання хімії використовуються наступні критерії:

- характер вимог: на знаходження шуканого; на доказ;
- виходячи із змісту: на один розділ, теорію;

- спосіб завдання і розв’язання: якісні (усні та письмові); кількісні (усні та письмові); графічні;
- експериментальні: конкретні прийоми та методи рішення;
- складання задач;
- цільові установки: ілюстративні; тренувальні; творчі, пізнавальні, на формування інтелектуальних вмінь; контрольні; оглядові; для реалізації цілей виховання.

Багаточисленність точок зору на зміст поняття “задача”, їх класифікацію, пріоритетність того чи іншого їх типу обумовлена динамікою зміни ролі та місту задач у навчанні учнів. Дослідження цього феномена приводить до висновку, що ставлення до задач залежало від статусу навчання, методик навчання, різних педагогічних концепцій, зокрема концепцій змісту навчання. В історії використання задач можна виділити такі етапи: вивчення теорії здійснюється з метою розв’язування задач; навчання предмету супроводжується розв’язуванням задач; навчання через розв’язування задач; розв’язування задач як основа освітнього процесу.

Сьогодні методисти займаються пошуком дидактичних прийомів, використання яких сприятиме оволодінню школярами вміннями застосовувати знання для розв’язання певних типів задач. Знання представляються заученою інформацією та її відтворенням. Зміст навчання складається предметними знаннями.

Навчання предмету, яке супроводжується розв’язуванням задач, характеризується тим, що в якості однієї із цілей навчання проголошується формування вмінь застосовувати теоретичний матеріал. Підручники наповнюються задачами на застосування теорії з її поняттями, судженнями, формулами, правилами і т.п. Засвоєння теорії зводиться до її запам’ятовування та відтворення під час розв’язання задач. Задачі відокремлені від вивчення самого теоретичного матеріалу. Таке співвідношення у вивченні теорії та розв’язання задач фіксуються навіть структурою уроку. Так, урок вивчення нового матеріалу характеризується наступною структурою: перевірка домашнього завдання, опитування, пояснення нового матеріалу, закріплення (розв’язування задач), завдання до дому.

У надрах даного етапу зароджується ідея поширення функцій задач. Задачі повинні слугувати підсумку викладання, а не бути засобом дресирування учнів у певному напрямку. Такий погляд на роль задач склав зміст нового етапу: навчання предмету шляхом розв’язування задач.

Взагалі розрізняють наступні групи задач: з дидактичними, пізнавальними і розвиваючими функціями. Задачі першої групи призначені для засвоєння теоретичного матеріалу, в процесі розв’язування задач другого типу учні поглиблюють свої знання з теорії, зміст задач третього типу може “відходити” від основного курсу, ускладнюючи раніше вивчені питання курсу. Безперечно, доцільно широке використання задач у навчанні, але не можна погодитися з тим, що розвиваючі функції властиві тільки задачам, зміст яких “відходить” від обов’язкового курсу, розширюючи його. Очевидно, такий підхід зумовлений тим, що розвиток пов’язують із збільшенням обсягу навчальної інформації, коли під знанням розуміється готова, книжкова інформація, а засвоєння знань зводиться до запам’ятовування фактів та їх відтворення.

У ряді праць пропонуються модифікації даної типології задач, наприклад, дидактичного, пізнавального, розвиваючого характеру. Деякі дидакти співвідносять функції задач з навчанням, вихованням і розвитком, кожен тип описують, базуючись на їх призначенні, причому критерії віднесення задач до тої чи іншої групи настільки розпливчасті, що важко відрізнити одну від одної.

Дослідження педагогів привели до нового осмислення змісту навчання. Якщо раніше зміст складався предметними знаннями, то зараз, крім них, включаються і способи діяльності у вигляді різних дій, які входять до змісту навчання за допомогою задач. Це досконало новий поворот: із засобу формування вмінь задачі переходять у багатоаспектне явище навчання. Вони стають носіями дій, адекватних змісту навчання; засобом цілеспрямованого



формування знань, умінь та навичок; засобом організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; однією із форм реалізації методів навчання; з'єднувальною ланкою між теорією та практикою.

З точки зору змісту навчання задача є носієм дій; з позиції методів навчання – одна із форм їх прояву, а в аспекті використання засобів навчання вона виступає засобом цілеспрямованого формування знань, вмінь, навичок; в діяльнісному плані – це один із способів організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Для кожної конкретної ситуації може бути використана лише одна із вказаних ознак, наприклад, розглядання задач як засобу формування вмінь. На жаль, у підручниках задачі до сих пір використовуються лише для формування вмінь застосовувати знання (у значенні запам'ятовування фактів та їх відтворення).

Ще недостатньо, навіть в теоретичному плані, розкриті потенційні можливості таких етапів розв'язання задачі, як пошук плану, способу (методу) розв'язання та підведення підсумків. Кожен з них володіє педагогічною гідністю у залученні школярів до творчої діяльності. Так, заключний етап може слугувати полігоном для складання на базі даної задачної ситуації нових задач, зокрема таких, як задача-аналог, задача-узагальнення, задача-конкретизація, задач, які розв'язуються тим же способом, що і основна, та інші. Зміст близьких за змістом задач може бути складений із урахуванням таких положень: в умові наступної задачі використовується результат розв'язку попередньої; умови задач однакові, а вимоги різні; вимоги задач однакові, а умови задач залежать від умови вихідної задачі; задачі мають одну і ту ж графічну модель.

Із зміною ролі та місця задачі у навчанні оновлюється і сам зміст задач. Якщо раніше вимоги задачі виражалися словами: “знайти”, “доказати”, то зараз – “пояснити”, “вибрати із різних способів розв'язання найбільш оптимальний”, “дослідити”, “спрогнозувати різні способи рішення”, “чи вірне рішення?”, “змінити умову так, щоб із неї випливало заключення задачі” і т. д.

Встановлено, що в процесі навчання, с точки зору математики, задачі можуть виконувати різноманітні функції:

1. Навчальні:

- ілюстрація понять, законів;
- встановлення зв'язків між теорією і практикою;
- набуття навичок отримання, обробки і представлення наукових знань у письмовій і усній формі.

2. Мотиваційні:

- створення проблемних ситуацій;
- підвищення інтересу до набуття нових знань через радість творчості і позитивні емоції.

3. Розвиваючі:

- розвиток логічного мислення;
- формування вмінь самостійного набуття знань;
- розвиток індивідуальних можливостей і творчих здібностей дітей;
- набуття вмінь продуктивної спільної роботи у групі;
- формування вмінь використовувати отримані знання для розв'язування різноманітних практичних, дослідницьких і навчальних задач.

4. Виховні:

- висвітлення практичної спрямованості отриманих знань;
- екологічне виховання;
- політехнічне виховання;
- демонстрування краси наукової думки, досягнень вчених у галузі природознавства.

Розгляд задач як носіїв дій, адекватних змісту навчання, дозволяє поширити функції задач у реалізації міжпредметних зв'язків. З одного боку, зміст задач носить міжпредметний характер, з іншого – задачі служать засобом цілеспрямованого формування міжпредметних вмінь і навичок.

Аналіз теоретичних доробок з проблеми реалізації міжпредметних зв'язків свідчить, що інтеграція – це процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цільного. Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка забезпечує більш високу ефективність функціонування усєї цілісної системи знань у свідомості учнів. З огляду на важливість та актуальність даної проблеми вона потребує подальшого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Альтшуллер Г.С. Формулы талантливого мышления. Прелюдия теории // Техника и наука. – 1979. – № 3. – С. 29-31.
2. Архипова Т. Межпредметные связи: в чем их актуальность // Учитель. – 2001. – № 4. – С. 34-36.
3. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия “задача” // Вопросы психологии. – 1970. – № 6. – С. 23-27.
4. Балл Г.О. У світі задач. – К.: Т-во “Знання УРСР”, 1986 – 48 с. – (Серія 8 “Нове в науці, техніці, виробництві”; № 20).
5. Вершинин В.И., Дубенский Ю.П., Ждан Н.А. Специфика межпредметных связей в высшей школе. // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 6-11.
6. Саранцев Г.И., Миганова Е.Ю. Функции задач в процессе обучения // Педагогика. 2001. – № 9. – С. 19-24.

УДК 371.3

Н.Л. Семенів

### **СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК СУЧАСНОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ**

*Стрімкий розвиток інформаційних технологій створює сприятливі умови для розробки електронного підручника і впровадження його у навчальну практику. На основі аналізу його дидактичних можливостей теоретично обґрунтовується структурно-функціональна модель комп'ютеризованого підручника як нового засобу навчання, що сприяє реалізації основних положень сучасної концепції освіти України.*

*Swift development of information technologies creates favourable terms for development of electronic textbook and introduction of it in educational practice. On the basis of analysis of its didactic possibilities in theory substantiate structural-functional model of computer textbook as new tool of study, that is instrumental in realization of substantive provisions of modern conception formation of Ukraine.*

У третьому тисячолітті, на думку більшості вчених світу, практично здійснюється перехід від індустріального суспільства до інформаційного. Цей процес є одним із найбільш значимих глобальних змін сучасності. Активний інформаційний обмін став сутністю і визначальною ознакою рівня розвитку держави у світовому співтоваристві. Тому динаміка інформаційного суспільства потребує не тільки того, щоб більшість членів соціуму мали необхідну освіту, але й постійно поповнювали її, що диктується швидкими темпами науково-технічного прогресу.

За таких умов перед школою постає ціла низка завдань: підготувати високоосвічену особистість, яка повинна вміти самостійно здобувати необхідні знання, вміло застосовувати

їх на практиці для розв'язання різноманітних соціальних та навчальних проблем, гнучко пристосовуватись до ситуацій, що постійно змінюються; бачити труднощі, які виникають у реальних освітніх процесах, і знаходити шляхи їх раціонального подолання, використовувати сучасні інформаційні технології; грамотно працювати із здобутою інформацією, чітко усвідомлювати, де і яким чином можна використати отримані знання; доводити й генерувати власні нові ідеї, творчо мислити, самостійно працювати над розвитком особистого інтелекту, підвищенням культурного рівня.

Зважаючи на вищевказане, освіта сьогодні в Україні передбачає, в першу чергу, вдосконалення лінгводидактичної стратегії навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке потребує соціально свідомого громадянина. Досягти цього нинішня школа може тільки при підвищенні рівня викладання державної мови, розв'язанні ряду методичних проблем, пошуків нових засобів її представлення, які б послужили інтенсифікації освітнього процесу. Останнім часом центром навчально-методичного комплексу і водночас функціонально ефективним засобом не тільки інтелектуального, а й культурно-мовленнєвого розвитку, морального виховання учня виступає підручник з рідної (української) мови, який порівняно з іншими підручниками, має свої особливості, що закладені у його змісті відповідно до мети і завдань сучасної школи. Тому перед ним висувуються вимоги як перед одним із найбільш продуктивних засобів самоосвіти.

**Мета статті** – проаналізувати структурні компоненти підручника з української мови в комп'ютерному оформленні, визначити їх дидактичні функції та прослідкувати чи така структурно-функціональна модель електронного засобу навчання відповідає сучасній концепції освіти України – гармонійному розвитку особистості.

Електронний підручник – це автоматизована навчальна система, що містить дидактичні, методичні та інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни, а також програмне забезпечення, яке дозволяє комплексно використовувати їх для одержання та контролю знань [16: 162]. Даний вид навчальної книги набуває рис принципово нового засобу навчання і пізнання, який інтегрує власні дидактичні властивості з ознаками традиційного підручника та тими, які притаманні іншим елементам системи засобів навчання, і таким чином утворює інтегроване навчально-пізнавальне інформаційне середовище сучасного типу, що неодноразово було зазначено у наукових дослідженнях Л.Білоусової, Л. Гур'євої, М. Жалдака, Є. Машбиця, Д. Матроса, І Підласого, Н. Розенберга, О. Філатова, С.Христочевського.

Оскільки мовленнєва діяльність школярів вимагає постійного вдосконалення, тому надзвичайно важливо сформувати їх пізнавальну самостійність, розвинути уміння вчитись самостійно, виховати потребу й прагнення до самовдосконалення. На уроках учні мають набути досвіду опанування мовних, мовленнєвих і правописних знань та умінь, досвіду застосовування, планування та здійснення за їх допомогою самостійної діяльності у сфері мови і мовлення. Опановуючи різні види навчальної діяльності, окремі її елементи, учень набуває здатності займатись нею без втручання вчителя, а формування пізнавальної самостійності підлітків при використанні електронного підручника в навчальному процесі відбувається саме в умовах їх систематичного включення у самостійну діяльність, організувати яку, а тим паче керувати нею, можливо тільки при розробці відповідної його структурно-функціональної моделі, що до сьогодні на ґрунтовному науковому рівні ще не було здійснено, але є кілька праць присвячених даній проблемі Л.Гризуна, Г.Дегтярьової, В.Кондратюк, в яких вчені частково торкаються даного питання.

При розробці вказаної моделі комп'ютеризованого підручника з української мови беруться до уваги насамперед загальнодидактичні принципи навчання, які впливають на його функціонування, а основу структури складають елементи традиційного підручника – основний текст, допоміжні тексти та позатекстові компоненти: ілюстрації, апарат організації засвоєння знань, апарат орієнтування, нетрадиційна реалізація яких покликана інтенсифікувати навчальний процес за рахунок дидактичних можливостей комп'ютерного середовища.

Зміст досліджуваного підручника як і традиційного опирається на закладений у Державному стандарті матеріал, проте в комп'ютеризованому підручнику він відіграє роль орієнтаційної карти навчальної інформації, яка представляється в ієрархічному зв'язку, що передбачає логічне та системне розподілення і опрацювання матеріалу на основі його значущості та асоціацій користувача. Результативність засвоєння змісту підручника залежить від його структурування.

Структурні елементи підручника нового покоління можна розглянути через описанням його зовнішніх зв'язків та внутрішньої організації, де зовнішні зв'язки реалізуються у ряді тем, які представляють цілий курс із дисципліни, а внутрішня організація означає поділ його на складові: теоретична база, практичні завдання, контрольні та діагностичні запитання, тести, що характеризуються варіативною схемою. Між даними структурними компонентами утворюються причинно-наслідкові зв'язки, які об'єднує спільна мета і завдання, що сприяють реалізації дидактичних функцій електронного підручника, який є цілісним навчальним середовищем, що представлено у схемі 1.

Оскільки підручник з рідної мови – це водночас і предмет вивчення, і засіб навчання, тому він відзначається високою інформативною насиченістю, в його текстових масивах повинні подаватись окрім чітко окреслених мовних понять і явищ ще й актуальні та розширені відомості із загального мовознавства, доступні для учнів наукові, історичні, етимологічні довідки, що в процесі навчальної діяльності допомагатиме учням глибше осмислити матеріал, закласти основи гуманітарного мислення. А досконалість викладу навчальної інформації спонукатиме їх до словесного самовдосконалення.

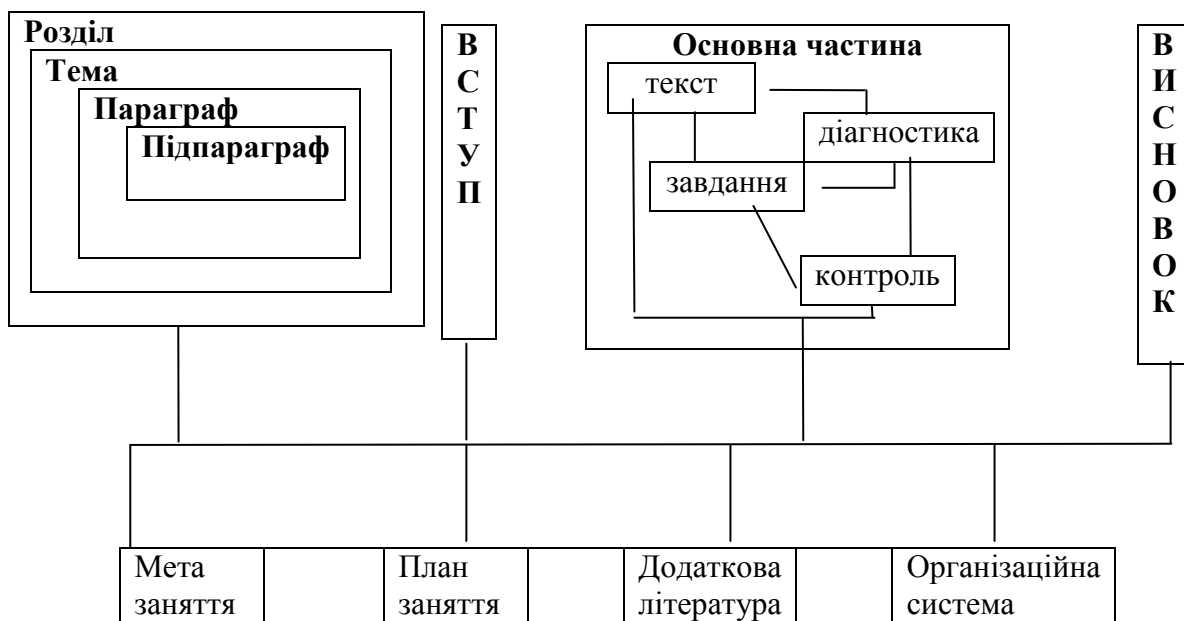


Схема 1. Внутрішня організація електронного підручника.

Зважаючи на те, що текст – це природна ситуація функціонування одиниць усіх мовних рівнів, яка дає можливість сформулювати значну кількість знань з них, повторити мовленнєвознавчі відомості, тому діяльнісний підхід засвоєння учнями навчальної інформації за електронним підручником повинен сприяти усвідомленому, мотивованому опануванню лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагати адекватному сприйняттю дійсності. Такий підхід у представленні теоретичної бази за електронним підручником забезпечує його дидактична особливість – гіпертекст, який надає можливість багатокomпонентного представлення інформації, опрацювання якої може вестися як за традиційним лінійним зразком, так і через присутність асоціативних зв'язків між окремими термінами, фрагментами тексту, що організовує вільний, в межах визначених структурних зв'язків,

доступ до різноманітного інформаційного простору та забезпечує надійність у системі орієнтування, адже інформація надходить від ланцюжка терміналів у вигляді кодів, які опрацьовуються в поточний момент як низка перетворень і взаємодій різних форм інформування [8: 36]. Тому основний текст навчального матеріалу в комп'ютеризованій книзі є каркасом, якому підпорядковуються допоміжні та додаткові теоретичні масиви, які в свою чергу виводяться на екран за потребою самого користувача за допомогою апарату орієнтування. Опираючись на мету і завдання навчання за електронним підручником, ці кроки заделегідь передбачаються самою програмою, тому робота з гіпертекстом з точки зору психології навчальної діяльності деякою мірою схожа на живий діалог із вчителем, який дозволяє “активізувати пізнавальну діяльність учня, підвищити його інтерес до навчання, створити нові можливості для розвитку внутрішнього світу школяра. Стимулювати його творчі здібності, що, безперечно, веде до корінних структурних змін навчальної діяльності, до виникнення її нових видів і форм, навичок, знань і умінь” [4: 114].

Такий індивідуально-диференційований підхід в опрацюванні навчального матеріалу опирається на дослідження М.М.Скаткіна, Ю.К. Чабанського, Н.Г.Дайрі, які відзначали у своїх роботах, що у зв'язку з різною цінністю та важливістю інформації, слід розрізняти “об'єкти знань” міцного засвоєння від “об'єктів”, які призначені тільки для ознайомлення. Тому, особливо текстовий, вербальний навчальний матеріал підручника з рідної мови розподіляється на необхідний для зберігання в довготривалій пам'яті та матеріал допоміжний – довідковий, ілюструючий, який не підлягає обов'язковому засвоєнню, бо виконує тільки підсилювальну функцію.

Все це в сукупності створює сприятливі умови для побудови учнем програми власної траєкторії причинно-наслідкових зв'язків між видами знань, що дозволяє організувати для кожного з них особисте цілісне навчальне середовище, яке підпорядковане основній програмі. Навчальна діяльність такого виду сприяє розширеному та поглибленому опануванню предмета та формуванню в учнів бажання і вміння самостійно отримувати знання, формувати навички критичного мислення через свідому пізнавальну діяльність, яка включає завжди два процеси: постановку мети і вибір способів її досягнення. Проблема вибору мети навчання відбувається за допомогою активізації уваги, при чому цей вибір тісно пов'язаний із потоком та обсягом інформації. Якщо інформація виявляється досить складною для учня, то вона ділиться на ряд ступенів, у кожному з яких формується своя мета, а за допомогою уваги створюється своєрідний сценарій діяльності користувача. Наприклад, навчальна тема “Правопис м'якого знака”, може розділитись на два ступені: перший – написання м'якого знака у власне українських словах та другий – в іншомовних. Основна ж мета учня буде запам'ятати правила написання м'якого знака, а другорядна – класифікація слів. Потім проходить процес вибору засобів реалізації мети як загальної, так і окремих її ступенів, де увага також поступово складає сценарій дій. Яким шляхом “знайти істину” дедуктивним чи індуктивним, як закріпити знання за допомогою виконання системи тестів, вправ, завдань, лінгвістичних задач, ігор, кожна дитина за принципом самостійності, опираючись на базу власних знань, інтересів чи уподобань, може вибрати сама. Ступінь складності й різновид способу засвоєння, закріплення чи оцінювання знань, залежно на якому етапі роботи вона знаходиться, корегується вчителем чи програмою, але може вибиратись і самим учнем.

Пошук реалізації особистої траєкторії, обсягу та темпу навчання – це один із факторів дидактичних особливостей електронного підручника, що дозволяє учневі за власним бажанням спрямовувати навчальний процес: звертатися в будь-який момент до довідкового апарату програми, опрацьовувати його, повернутися до поставлених завдань, переглянути варіанти відповідей і в разі потреби змінити їх, продовжити вивчення матеріалу, який викликав утруднення під час засвоєння.

Крім того, текстова навчальна інформація електронного підручника порівняно з друкованою продукцією, яка не всигає відреагувати на динамічний розвиток науки і техніки, має здатність оперативного поповнення навчального матеріалу в його системності,

послідовності та достовірності, що підвищує через кількість якісний бік освітнього процесу, зацікавленість, мотиваційну спрямованість учнів до опанування знань, які сприяють формуванню всесторонньо розвиненої особистості.

Таким чином, у порівнянні з традиційним підручником, структура текстового компоненту комп'ютерного підручника дозволяє повністю не тільки диференціювати навчальний матеріал, а й індивідуалізувати спосіб його подачі та засвоєння, через аналітико-синтетичний спосіб представлення навчального матеріалу, здатності оперативного поповнення його, що у логічній завершеності веде до відкритої системи здобуття знань, яка дозволяє реалізувати на більш високому рівні інтегруючу та координуючу функції навчального засобу.

Посилювати пізнавальний, ідейний, естетичний та емоційний вплив учбового матеріалу на учня, забезпечити його успішне засвоєння з текстового оформлення завжди у традиційному підручнику представляв елемент позатекстової структури – ілюстративний матеріал. В електронному підручнику він виконує таку ж функцію, але має свої додаткові переваги. Адже в комп'ютеризованому підручнику ілюстрації є трьох видів.

До першого належать статистичні ілюстрації: схеми, таблиці, сюжетні та предметні малюнки, твори мистецтва, документальні та технічні фотоілюстрації. Дидактична інформаційна функція електронного підручника даного виду дозволяє створити більш виразний та якісний ілюстративний матеріал із плоским та об'ємним зображенням, поширеною кольоровою палітрою, звуковим супроводом, можливістю розглядати наочність під різними кутами зору, збільшення окремих його елементів тощо.

До другого виду ілюстрацій належать анімації та відеофрагменти. На відміну від статистичних ілюстрацій вони відтворюють мовні процеси і явища в динаміці. Використання мультмедійних засобів дозволяють спостерігачу опинитись в тому середовищі або ситуації, які посилюють емоційно-виразний вплив навчального матеріалу, і таким чином він швидше і краще сприймається, запам'ятовується. Як бачимо, ілюстрації даного виду перейняли дидактичні функції аудіовізуальних засобів навчання.

Під час опрацювання навчального матеріалу учень при роботі чи зі статистичними, чи з динамічними ілюстраціями залишається тільки спостерігачем. Він має можливість розглядати, аналізувати, вивчати ілюстрований матеріал, але не може впливати на ті процеси і явища, які вивчає, проте саме третій тип ілюстрацій електронного підручника надає йому можливість діяти на об'єкт, ставати активним співучасником та творцем, керуючись при цьому підсвідомою мотивацією та інтуїцією.

Для даного виду ілюстрацій характерним є динамічні моделі, які дозволяють не тільки спостерігати за процесом чи явищем у русі, а й впливати на нього, при цьому спостерігаючи за змінами, які відбулися внаслідок втручання. Тому використання ілюстрацій цього виду в навчанні дозволяють включити в систему сприйняття того, хто навчається, образну та емоційну пам'ять, використовувати діяльнісний та чуттєвий досвід як основу теоретичних знань, особливо певних мовних понять, які вже закріплені у свідомості учнів ще з народження, але не розглядалися з наукового боку. Наприклад, при ілюстрації монологу: *“Мені бабуся вчора розповіла каску про чарівний грип, який виріс після літньої сливи аж на цілу поляну...”* діти зразу помітять неправильну вимову слів *каска-казка, грип-гриб, слива-злива*, що призводить до кумедного сприйняття речення. Тільки динамічний наочний матеріал *“Вимова дзвінких приголосних”* дозволяє глибше усвідомити причину помилки, а теоретичний матеріал за допомогою миттєвого зворотного зв'язку допоможе знайти спосіб її ліквідації.

Глибокий взаємозв'язок інформаційних фрагментів текстового масиву на всіх рівнях надає можливість тому, хто навчається, отримати глобальне уявлення про мовний матеріал, а потім його уточнювати, деталізувати або узагальнювати. Вільний вибір отримання і варіативне опрацювання інформації сприяє кращому формуванню в учнів пошукових умінь, аналізу і синтезу виучуваного матеріалу, що посилює реалізацію інформативної, трансформаційної, систематизуючої та розвивальної функцій електронного підручника.

Як бачимо, дидактичні можливості навчального матеріалу електронного підручника завдяки гіпермедійним властивостям урізноманітнюють процесуальну спрямованість навчання, чим значно перевищують дидактичні можливості паперового відповідника і посилюють функціональність навчального засобу.

Апарат організації засвоєння знань в електронному підручнику представлений бібліотекою опорних конспектів і записника, бібліотекою навчальних завдань і робочого зошита, діагностичною та контрольною системами.

Бібліотека опорних конспектів містить схематичні зображення розділів навчального матеріалу. Кожний її логічно завершений та контекстно самостійний фрагмент відображає інформативну сутність навчального матеріалу через внутрішні та зовнішні зв'язки, використовуючи для цього розташовані спеціальним способом асоціативні символи, ключові слова, знаки, що мають стандартне смислове значення в усьому підручнику. Опорні конспекти електронного підручника виконують кілька функцій: по-перше, функцію унаочнення, показ фрагментів інформаційного матеріалу в текстовому, схематичному та ігровому видах, по-друге, функцію практичного матеріалу, зразки застосування теоретичних відомостей на практиці, по-третє, функцію довідника, за допомогою якого учень швидко може відновити в пам'яті необхідні фрагменти теоретичного навчального матеріалу та функцію записника, де користувач може зробити власні позначки, зауваження чи створити свій робочий конспект.

Під час роботи з таким гіпертекстовим середовищем користувач може в будь-який час "активізувати" потрібне йому слово, словосполучення і оперативно отримати необхідне додаткове пояснення чи іншу форму його представлення, що сприяє інтенсифікації навчального процесу у зв'язку з посиленою реалізацією у підручнику трансформаційної, розвивальної функцій та самоосвіти.

Бібліотека навчальних завдань містить комплекс вправ, призначених для усвідомлення та закріплення навчального матеріалу, через багаторазове і варіативне застосування отриманих знань у різноманітних зв'язках і умовах. Виконання вправ за електронним підручником створює для учнів умови пошуку, розв'язання проблеми тощо. Їх упорядковано відповідно до класифікації пізнавальних вправ І. Я. Лернером. Вчений виділяє їх три типи: навчаючі, тренувальні та пошукові. Навчаючі пізнавальні вправи – це такі, спосіб і хід розв'язання яких демонструє сам вчитель. Тренувальні вправи учні вирішують самостійно, використовуючи зразок учителя, при цьому не вносячи нічого нового ані у спосіб вирішення, ані у хід розв'язання. Пошукові задачі вимагають уже від учнів самостійного рішення і підбору способів його досягнення за допомогою застосування набутих знань. Під пізнавальними в межах даного дослідження ми розуміємо вправи, розв'язання яких має за мету поповнення та розширення суб'єктом наявних і набутих знань.

Демонстраційні можливості навчаючих вправ електронного підручника значно перебільшують аналогічні властивості друкованого підручника: кожний етап рішення даного типу вправи коментується, супроводжується побудовою динамічних наглядних зображень, що сприяє кращому розумінню і усвідомленню способів та шляхів правильного їх рішення.

Процес виконання тренувальних вправ, запропонований апаратом організації засвоєння знань комп'ютерним підручником, аналогічний роботі учня біля дошки під керівництвом учителя, кожен крок підлітка корегується, аналізується і оцінюється. Тренувальні вправи за електронним підручником у режимі "робочий зошит" виконуються в інтерактивному супроводі, завдяки чому створюються умови, що наближають роботу учня до самонавчання, яке підтримується в будь-який момент довідкою, вказівкою на правильний напрямок розгортання думки або зверненням до потрібного розділу теоретичного матеріалу, щоб порівняти кінцевий варіант з наведеним у підручнику. Ступінь детермінованості дій учня при взаємодії з підручником нового покоління може модифікуватися відповідно до організації програми чи вимог учителя.

Вправи дослідницького характеру передбачають від учнів самостійного пошуку рішення, але в процесі їх виконання програмою забезпечується звернення до будь-яких

розділів завдяки діалоговим та наочним можливостям підручника, що дозволяє підліткові пройти різні етапи пошуку, здійснювати вдалі чи невдалі спроби, виправляти власні помилки тощо. Дана технологія навчальної діяльності учнів забезпечується через реалізацію розвивальної та стимулюючої функцій підручника, що дозволяє активізувати процес пізнання учнів через оволодіння ними логікою мислення, прийомами судження та формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Виконання пізнавальних вправ за комп'ютерним підручником даного виду стає також засобом опосередкованого, дистанційного впливу педагога на самостійну навчальну роботу учня, що також найбільше сприяє реалізації дидактичної функції самоосвіти, яка сприяє міцному засвоєнню знань, умінь, навичок. Оскільки міцність знань, умінь і навичок є характерним показником якості навчальної діяльності, тому ми повинні пам'ятати, що при їх формуванні у свідомості школяра важливу роль відіграє розвиток його розумової активності, без якої неможливий інтелектуальний ріст будь-якої особистості. Взагалі під міцністю знань в науковій літературі розуміють “результат запам'ятовування, утримання в пам'яті, зберігання повного, узагальненого та систематизованого знання” [17: 74], а також “зберігання в пам'яті вивченого матеріалу, яке характеризується повнотою і тривалістю, легкістю і безпомилковістю відтворення” [6: 214]. Як бачимо міцність знань нерозривно пов'язана з усвідомленістю навчального матеріалу, тому тільки усвідомлене виконання завдань, яке базується на міцно засвоєному попередньому матеріалі, дає можливість учневі просуватися далі, бо програма, закладена в електронному підручнику, не дозволить школяру перейти на наступний щабель, без втручання вчителя, якщо перший не продемонструє вміння використовувати набуті знання на практиці.

Крім того, розуміння, засвоєння, запам'ятовування навчального матеріалу школярем значною мірою залежить ще й від того, чи викликає цей матеріал позитивні емоції, цікавість, бажання далі здобувати знання. Тому необхідно підкреслити, що діяльнісний підхід представлення навчального матеріалу за електронним підручником побудований на вдосконаленні емоційних відчуттів, через полімодальний спосіб його реалізації: поєднання статичного, динамічного подання із звуковим та різнобарвним супроводженням. Екстралінгвальні засоби даного підручника відіграють важливу роль у ефективному сприйнятті навчальної інформації.

Пам'ятаючи, що обсяг, стійкість уваги та продуктивність запам'ятовування залежить від загального розвитку учнів, від їх попередніх знань з проблеми, яка розглядається, від умінь співставляти сприйнятий матеріал з попереднім, від ступеня складності виучуваного матеріалу і від способу його подачі, тому до складу апарату організації засвоєння знань електронного підручника входить новий, порівняно з традиційним підручником, засіб перевірки знань – діагностична робота, яка може бути представлена системою вправ чи тестів (на вибір вчителя чи учня), для визначення як загального рівня розвитку учня, так і обізнаності його з попередньо виучуваним матеріалом, і виявлення умінь самостійно працювати. Результати досліджень дають комп'ютерній програмі чи вчителю підібрати відповідний рівень складності та спосіб подачі нового матеріалу для кожного учня, що, в свою чергу, не порушить лінійного розвитку їх уваги та пам'яті, а навпаки активізує, бо інформація про виучуване поняття може бути подана як в текстовому варіанті, так і в вигляді алгоритму, схеми, графіка, що допомагає дотримуватися оригінальності і новизни в навчальному процесі, а наочно-слухове сприймання матеріалу посилює пізнавальну активність учнів, що безпосередньо призводить до підвищення продуктивності та успішності навчання та полегшує роботу викладача. Завдяки комп'ютерній діагностиці вчителем “активізуються, мобілізуються особисті ресурси учнів, мотиви та інтереси, здібності та уміння, а також спеціально розвиваються, формуються нові якості” [1: 42].

Контрольна система запитань і тестів електронного підручника використовується традиційно для поточного контролю. Дані системи перевірки знань дозволяють вчителю оперативно і систематично отримувати об'єктивні результати про якість навчання, рівень засвоєння знань та підготовленість кожного учня в цілому, виявлення недоліків при



викладанні окремих тем, надає йому можливість знайти шляхи удосконалення всього навчального процесу, тому інформація про результати опитування кожного учня зберігається програмою тривалий час. Таке статистичне накопичення матеріалу про хід навчального процесу для подальшого його аналізу та вдосконалення забезпечується за допомогою реалізації в комп'ютеризованому підручнику прогностичної функції, яка в традиційній книзі була відсутня. Реалізація даної функції у підручнику допомагає “вчителю виробити заходи з індивідуального підходу як до окремого учня, так і до групи в цілому, а учню внести корективи до методики самонавчання” [9: 18].

Необхідно також звернути увагу, що ефективний контроль за навчальним процесом в електронному підручнику здійснюється за допомогою зворотного зв'язку, який забезпечує контроль у динамічній формі з аналізом помилок та наданням рекомендацій щодо їх ліквідації, і цим самим посилює реалізацію у ньому таких функцій як: контролюючу, самоосвіти та розвивальну і дозволяє виділити нову – зворотного зв'язку.

Оскільки електронний підручник – це складне, багатокomпонентне гіпертекстове навчальне середовище, тому необхідною умовою ефективної діяльності останніх функцій є надійна система орієнтування, яка реалізується за допомогою інтерфейсу – місце взаємодії користувача і програми, що забезпечує чітко та швидко пересування користувача по багаторівневій ієрархічній структурі електронного підручника за допомогою панелі “меню” як носія змісту та дидактичних можливостей нового засобу навчання. За допомогою клавіатури або “мишею” можна вказати на необхідну команду (слово чи символ) і зробити “клік”, що дозволяє ознайомитись зі змістом сучасного засобу навчання і його властивостями навіть тим учням, що не мали необхідної підготовки в роботі з комп'ютером.

Використання підручника даного виду на уроках з української мови – це один із шляхів уникнення одноманітності, трафаретності в роботі вчителя на уроці та учня в позаурочний час, він зміцнює послідовність, наступність і системність навчального процесу при виявленні попереднього навчального досвіду кожного учня і рівня його компетентності з певної теми, здійснює інноваційний підхід в організації диференціально-індивідуальної роботи. Головною й незамінною особливістю діяльнісного спрямування комп'ютеризованого підручника з рідної мови є те, що він є не просто носієм різносторонньої інформації з дисципліни, а й слідує за свідомо-практичною мовленнєвою діяльністю учнів, виробляє у них уміння самонавчання, творчого пошуку, тобто вся його структурно-функціональна модель націлена на розвиток логічного, аналітичного та конструктивного мислення школярів.

З вищевказаного можна зробити **висновок**, що практично структурно-функціональна модель електронного підручника є дуже близькою до моделі традиційного засобу навчання – паперової книги, проте використання електронної форми подання інформації та присутність гіпермедійних засобів у структурних компонентах впливає на їх дидактичні можливості, що дозволяє посилити дієвість основних дидактичних функцій навчального засобу та виділити нові (прогностична, зворотного зв'язку), реалізація яких у традиційному підручнику практично була неможливою.

Функціональність підручника нового типу дозволяє розвинути пізнавальні, пошуково-дослідницькі здібності дітей, що згодом забезпечує перехід їх предметних знань у методологічні. Поєднуючи у собі логічний виклад матеріалу та його засвоєння в процесі розвитку природних нахилів і тих здібностей, які були прихованими, електронний підручник з української мови надає можливість сформувати творчі уміння школярів та виховує потребу й прагнення до самонавчання. Все це дає підстави стверджувати, що саме впровадження проілюстрованої структурно-функціональної моделі електронного підручника з української мови як сучасного засобу навчання в шкільну практику якнайкраще сприятиме гармонійному розвитку особистості, що є основним положенням сучасної концепції освіти України.

Опираючись на думку Демокріта, сьогочасному учневі “потрібно прагнути до багатомислення, а не до багатознавства”, а оскільки це основна мета розробки структурно-функціональної моделі електронного підручника та впровадження його у навчальний процес,

тому в подальшому варто простежити на практиці наскільки мотивоване застосування комп'ютеризованого засобу навчання сприяє активізації властивостей уваги і пам'яті школярів та покращує якість їх знань.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированого обучения // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41-45.
2. Грошев И. Информационные технологии: гендерный аспект // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 114-120.
3. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Б.С.Кобзарь, Г.Ф.Кумарина, Ю.А.Кусый и др. Под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. школа, 1987. – 351 с.
4. Камша В.П., Камша Л.С., Камша Ю.В. Лінгвоінформування. – Львів: Афіша, 2006. – 328 с.
5. Компьютеры в обучении языку: проблемы и решения / Е.А.Власов, Т.Ф.Юдина, О.Г.Авраменко, А.В.Шилов. – М.: Рус. яз., 1990. – 80 с.
6. Соколовська Т.П. Електронний підручник: особливості його структури та функціонування // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. – К.: Пед.думка, 2003. – Вип. 3. – С.162-166.
7. Требования к знаниям и умениям школьников: Дидактико-методический анализ. – М.: Педагогика, 1987. – 176 с.

УДК 371.1

М.М. Сидорович

### **ЗАКОНОМІРНОСТІ ТЕОРЕТИЧНОГО БІОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ – ПРОВІДНІ ЧИННИКИ КОНСТРУЮВАННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ПРО ЖИВУ ПРИРОДУ**

*Аналіз генезису теоретичного біологічного знання, який наведений у статті, дає можливість відокремити його закономірності. Вони можуть виступати як чинники конструювання шкільного курсу про живу природу. В статті наведений варіант реалізації такого підходу під час навчання біології в загальноосвітній школі.*

*The analysis of genesis of theoretical biological knowledge, which is resulted in the article, enables to separate his conformities to the law. They can come forward as factors of constructing of school course about wild-life. The variant of realization of such approach during the studies of biology at general school is resulted in the article.*

У філософській літературі поняття “методологія” визначається як сукупність підходів, способів прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети [17: 374].

Виходячи з визначення поняття “методологія”, організація, методи і засоби теоретичного пізнання в природознавстві, зокрема в біології, є її складовими. Отже, відокремлення особливостей становлення теоретичного біологічного знання та їх використання для конструювання шкільного курсу біології можна розглядати як один із шляхів трансформації наукового в навчальне пізнання світу живої природи. Зазначений підхід сприяє поліпшенню розуміння біологічної картини світу і закладанню основ теоретичного мислення в підростаючого покоління під час навчання біології, тобто досягнення саме того, що охоплює загальна мета освітньої галузі “Природознавство”, до якої входить шкільний курс біології [8].

Наукове і навчальне пізнання розглядаються спеціалістами як різні форми набуття знань про навколишній світ, але такі, що є досить близькими за методами і способами. Більш того, у педагогічних дослідженнях останнього часу панівною думкою стосовно цих двох форм пізнання є ствердження про необхідність певної трансформації наукового пізнання в

навчальне з урахуванням дидактичних принципів або закономірностей останнього [11]. Разом з тим, розробка підходів щодо практичної реалізації такої трансформації лише тільки розпочинається. Отже, винахід її шляхів є досить актуальною проблемою розбудови освітянського простору.

Наукова біологічна література містить чисельні дослідження з історії біології стосовно загального генезису біологічного знання [1; 4; 12; 18]. Разом із тим, тенденціям і особливостям становлення теоретичного біологічного знання в них приділяється незначна увага. Більш того, у вітчизняній науковій літературі з біології відсутні окремі ґрунтовні дослідження, які були б повністю присвячені окресленій проблемі. На нашу думку, дослідження такої спрямованості є досить важливими для розкриття теоретичного статусу науки про живу природу і становлення теоретичної біології. Виходячи з вище зазначеного, не менш важливе значення вони мають і для організації навчального пізнання з біології. Отже, метою нашого дослідження став аналіз генезису теоретичного біологічного знання, відокремлення особливостей його становлення, що відображають підходи методології сучасного природознавства, для використання останніх під час конструювання шкільного курсу про живу природу.

Аналіз наукових джерел, що висвітлюють історію біології [2-6; 9; 10; 12-16] дозволив скласти структурно-логічну схему, яка відобразила процес становлення основних концепцій і теорій біології зі стародавніх часів до наших днів (рис.1). Як свідчить схема, сучасна біологічна наука має чотири фундаментальні галузі (розділи біології, що вивчають загальні властивості і явища живого), кожна з яких містить певні теоретичні узагальнення, що можна умовно об'єднати в основні концепції і теорії біології, а саме: *загальну клітинну теорію, загальну теорію еволюції, загальні генетичні теорії* (спадковості і мінливості), *концепцію структурних рівнів живого і сучасну концепцію біосфери* (їх склад див. рис.2). До теоретичного фундаменту науки про життя відноситься і концепція структурних рівнів живого (КСРЖ), що відображає його атрибут, і тому є загальнобіологічним теоретичним узагальненням, яке співвідноситься не тільки з окремою галуззю, а й із біологічною наукою в цілому. На сучасному етапі розвитку біології спостерігається певна тенденція до об'єднання чотирьох галузей у дві: еволюційно-екологічну і функціональну біологію (див. рис.1).

Наступний аналіз генезису теоретичного біологічного знання довів, що його особливості відображають певні підходи сучасного природознавства стосовно теоретичного пізнання. А саме:

- категорійний апарат біологічного знання містить всі структурні елементи теоретичного знання, які відповідають філософським визначенням цих понять;
- основні концепції та теорії мають єдину матеріальну основу, що охоплює не тільки досягнення сучасної біології і античний матеріалізм, але і досягнення наукової та соціальної думки відповідного часу в цілому. Саме ця основа завдяки загальним тенденціям теоретичного пізнання до диференціації, обумовлює надалі відокремлення чотирьох галузей біології;
- генезис основних концепцій і теорій здійснюється на основі єдності і боротьби протилежностей, які відбиваються у взаємозв'язку і взаємовпливі теоретичних узагальнень та фундаментальних галузей; зазначені процеси обумовлюють як прогресивне становлення цих галузей, так і виникнення в них кризових станів, у результаті виходу з яких формується більш повна і об'єктивна закономірність живого;
- історія біології відображає діалектичний розвиток основних концепцій і теорій на основі методологічних принципів (відповідності, доповнення, історизму тощо), що дозволяє більш повно розкрити певний феномен життя;
- генезис теоретичного біологічного знання свідчить, що системний (синтетичний) підхід у вивченні складних живих об'єктів і явищ (наприклад, еволюції), є провідним і, особливо, успішним у переборенні кризових станів;

- історія біології відображає наявність в біологічних теоріях всіх складових структури (див. рис.3) і свідчить, що індуктивний шлях її становлення є основним у генезисі біологічного знання; так, наявність прикладних аспектів основних теоретичних узагальнень біології, що виражається в винаходах, наприклад, нових методів лікування людей, селекції рослин і тварин, підходах щодо запобігання та переборення локальних екологічних криз є доказом розгортання наслідків теоретичних узагальнень в їх історії.

Доведемо деякі з окреслених позицій за допомогою запропонованої структурно-логічної схеми генезису теоретичного біологічного знання (рис.1). Так, наприклад, відображення єдності і боротьби протилежностей у історії біології ми знаходимо під час становлення еволюційних (загальна теорія еволюції) і екологічних (сучасна концепція біосфери) теоретичних узагальнень. Як свідчить рис.1, вчення Ч. Дарвіна стало основою становлення як галузі не тільки еволюціонізму, але й екології, що знаменувало прогрес біологічної науки в цілому. Після цього етапу практично одразу розпочинаються щільні взаємодії відокремлених галузей та їх теоретичних фундаментів, результатом яких стає формування наступного після вчення Ч. Дарвіна еволюційного узагальнення – синтетичної теорії еволюції (СТЕ). Слід зазначити, що суттєву роль в цьому процесі відіграли і генетичні узагальнення. Разом з тим, в екології, яка має власний шлях розвитку, відокремлюються наступні після концепції біосфери В. Вернадського теоретичні узагальнення – концепції біоценозу і екосистеми (див. рис.1). Останні, в свою чергу, взаємодіючи з СТЕ, сприяють формуванню спільного для екології і еволюціонізму теоретичного узагальнення – закономірностей еволюції екосистем. Надалі, останні входять в протиріччя з окремими положеннями СТЕ (особливо стосовно механізмів видоутворення) і сприяють виникненню другої (сучасної) кризи еволюціонізму. Перша мала місце наприкінці ХІХ століття і теж як результат взаємодії (вчення Ч. Дарвіна з генетичними узагальненнями, зокрема мутаційною теорією де Фріза). Виходом із першої кризи еволюціонізму стало застосування синтетичного підходу у вивченні еволюції, який здійснили у своїх дослідженнях генетиків і еволюціоністів; його результатом стало формування більш повних уявлень про еволюцію як одного з головних феноменів живої природи, які описувалися СТЕ. Певні виходи з сучасного кризового стану вже окреслюються науковцями, результатом їх теж певно стане суттєвий крок уперед біологічної науки з розуміння еволюційних перетворень в живій природі на основі системного підходу у дослідженнях різних не тільки біологічних, а вже природничих, і, можливо, технічних дисциплін.

Отже, на прикладі генезису теоретичних узагальнень еволюціонізму і екології історія біології засвідчує наявність прогресивного значення єдності та боротьби протилежностей у біологічному пізнанні.

Наступним прикладом особливостей становлення теоретичного біологічного знання як відображення підходів методології сучасного природознавства може бути генезис цитологічних теоретичних узагальнень. Він висвітлює діалектичний характер їх розвитку на основі методологічних принципів, і як результат формування теоретичного фундаменту відповідної галузі – загальної клітинної теорії, складовими якої вони являються (див. рис.1).

Історично першим цитологічним теоретичним узагальненням (і біологічним взагалі) була ідея (концепція) клітинної дискретності організації організмів Т. Шванна, яка добре відома в науковій літературі як клітинна “теорія” Т.Шванна і М. Шлейдена. Саме вона стала основою для відокремлення цитології як фундаментальної галузі біології. Наступним прогресивним розвитком даної галузі в результаті здійснення широкої мережі експериментальних досліджень клітинної будови організмів стало формування сучасної клітинної теорії, яка за методологічними принципами відповідності і доповнення не відкинула ідею Т. Шванна, а суттєво її розвинула, розширила і поглибила, що знайшло відображення не тільки у чотирьох її основних положеннях (закономірностях), а й набутті нею статусу теорії, що мала всі структурні складові (див. рис.3).

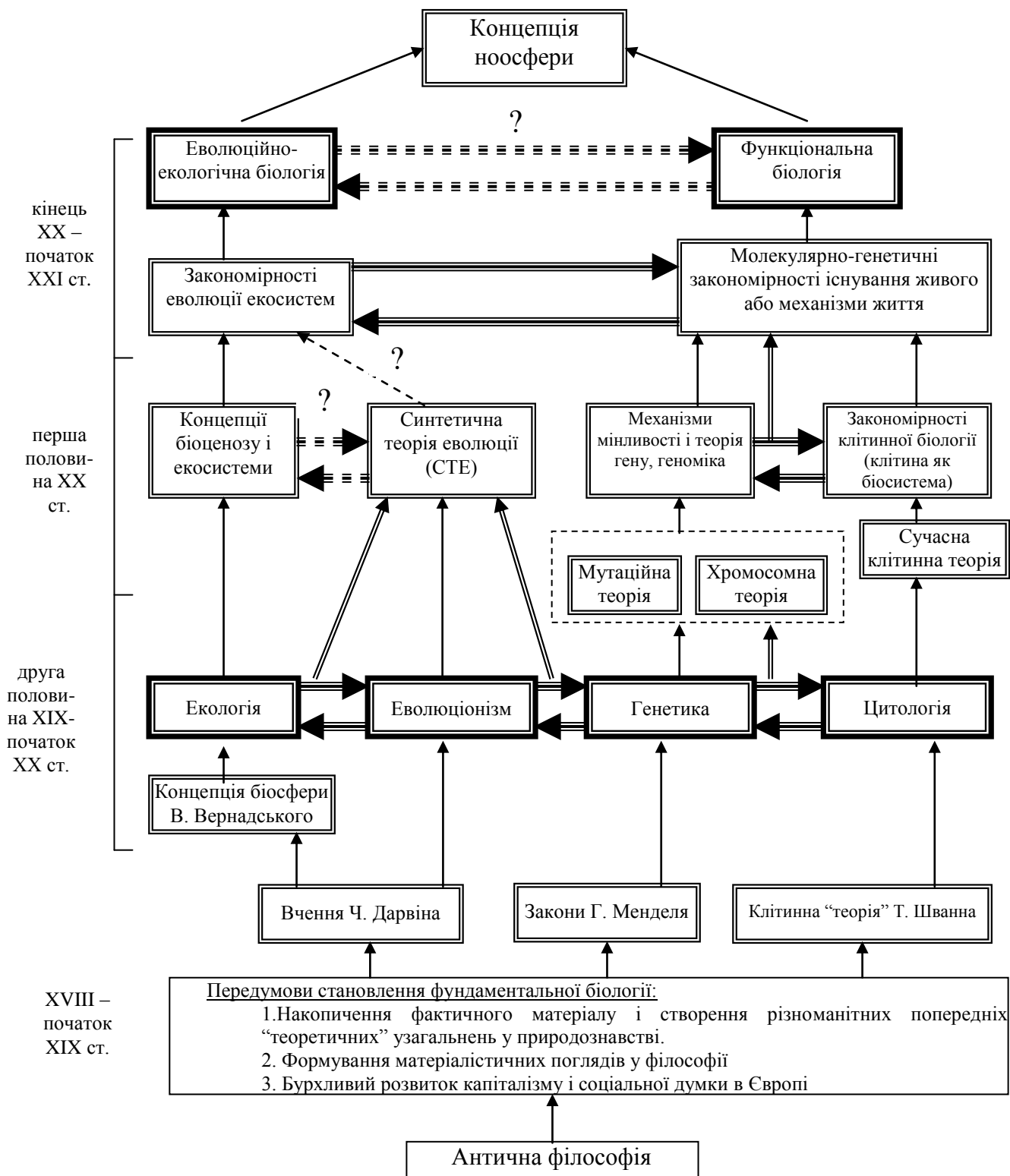







Рис.1. Особливості генезису теоретичного біологічного знання у контексті становлення фундаментальних галузей біології.

- ? можливі, але не реалізовані, взаємодії теоретичних узагальнень (галузей) біології;
-  галузь біології;
-  складова окремого теоретичного узагальнення;
-  власний шлях формування узагальнення в історії окремої галузі біології;
-  результат взаємодії окремих узагальнень (галузей) біології;
-  взаємодія окремих узагальнень (галузей) біології;

Назва узагальнення	Загальна клітинна теорія	Загальні генетичні теорії		Загальна теорія еволюції	Сучасна концепція біосфери
		спад- ковості	мінливості		
№ складової					
1	Концепція клітинної дискретності будови організмів Т. Шванна	Закони Г. Менделя		Вчення Ч. Дарвіна	
2	Сучасна клітинна теорія	Хромосомна теорія	Мутаційна теорія	Синтетична теорія еволюції	Концепція біосфери В. Вернадського
3	Закономірності клітинної біології (клітина як біосистема)	Механізми мінливості і теорія гену, геноміка		Закономірності еволюції екосистем (?)	Концепції біоценозу і екосистеми
4	Молекулярно-генетичні закономірності живого або механізми життя				Закономірності еволюції екосистем
5	Концепція ноосфери				

Рис. 2. Головні складові основних концепцій та теорій сучасної біології.

Основа	Ядро	Наслідки	Інтерпретація
1. Емпіричний базис. 2. Ідеалізований об'єкт. 3. Система понять. 4. Структурні елементи (ознаки понять).	1. Система положень (законів або закономірностей). 2. Закони і закономірності, що пов'язані з теорією, але не входять до неї.	1. Пояснення фактів (доказ положень). 2. Застосування положень як базису для інших теорій. 3. Застосування положень для передбачення нового. 4. Практичне значення теорії	Межі практичного застосування теорії (основний структурний рівень організації живого).

Рис. 3. Структура біологічної теорії.

Наступним етапом процесу діалектичного становлення цитологічних узагальнень стало формування закономірностей клітинної біології, які розглядають системну організацію клітини з синергетичних позицій (див. рис.1). Зазначене узагальнення, як і попередні, не відкидає сучасну клітинну теорію, а доповнює і розвиває її розуміння існування клітини як біосистеми. Воно, з одного боку, суттєво розширює знання про структурно-функціональну одиницю живого, молекулярно-біологічний фундамент життя, який функціонує за синергетичними законами, з іншого – окреслює певні тенденції у розширенні наших знань

про системність та ієрархічність природи в цілому. Отже, і на цьому етапі становлення цитологічних теоретичних узагальнень в історії біології реалізуються основні методологічні принципи. В процесі свого становлення, як свідчать історичні відомості, ці узагальнення щільно взаємодіють з генетичними, що на сучасному етапі розвитку генетики і цитології (клітинної біології) призводить до проведення системних досліджень для з'ясування молекулярно-генетичних закономірностей існування живого або механізмів життя (див. рис.1), що теж відображає реалізацію методологічних принципів у теоретичному біологічному пізнанні.

Отже, керуючись іншим методологічним принципом – історизму, який є провідним у біології, до *загальної клітинної теорії* можна віднести ідею клітинної дискретності Т. Шванна, сучасну клітинну теорію, закономірності клітинної біології та уявлення про механізми життя (див. рис.2). Саме ці складові і входять до ядра даної біологічної теорії, яке індуктивно сформувалося в історії біології. Генезис загальної клітинної теорії, яка становить теоретичний фундамент клітинної біології (цитології), засвідчує індуктивний шлях формування та інших її складових (див. рис.3). Розвиток теоретичного поняття “клітина” в межах структури загальної клітинної теорії засвідчує процес перетворення цього поняття на теорію в історії біології.

Підходи методології природознавства, які мали місце у становленні теоретичного фундаменту окремих галузей біології, знайшли своє відображення під час конструювання шкільного курсу про живу природу. Вона має місце при розробці методичної системи формування теоретичних знань з біології в учнів загальноосвітньої школи в процесі довготривалого експериментального дослідження, яка здійснюється в лабораторії методики загальної біології Херсонського державного університету. Стрижнева засада цього процесу – рівнева генералізація знань з біології в учнів загальноосвітньої школи, яка і становить дидактичну основу такого конструювання змісту навчання.

Під генералізацією знань ми розуміємо процес їх концентрації (систематизації) навкруги основних концепцій і теорій біології (загальних клітинної, еволюційної та генетичних теорій; концепції структурних рівнів життя і сучасної концепції біосфери) або провідних ідей, що на них базуються. У процесі генералізації здійснюється розгортання структури теорії.

За нашою моделлю генералізація знань складається з трьох частин (рівнів): *конкретнобіологічної* в основній школі, *загальнобіологічної* в старшій (профільній) школі і *закладання основ загальнонаукової* генералізації знань наприкінці вивчення шкільного курсу біології в старшій школі.

Розглянемо більш детально, які особливості теоретичного пізнання реалізуються при конструюванні шкільного курсу біології та яким чином при цьому здійснюється трансформація наукового в навчальне пізнання.

Конкретнобіологічна генералізація (КГ) знань учнів відбувається поетапно від одного змістовного узагальнення – ЗУ<sup>1</sup> до іншого, при цьому рівень узагальнення навчального матеріалу (Е) навкруги провідних ідей, що базуються на положеннях основних концепцій і теорій біології, зростає. У процесі зазначеного переходу систематизація знань учнів здійснюється за наступною схемою  $S \rightarrow A \rightarrow S^1$ . В ній  $S^1$  відповідає більшому рівню узагальнення і систематизації знань учнів ніж  $S$ . Результатом КГ є формування в учнів закономірностей організації та існування організмів (або клітинно-організмального рівня організації) або ЗУ. Під час КГ реалізуються наступні підходи сучасного природознавства, що притаманні теоретичному пізнанню:

- дедуктивне формування теоретичних біологічних понять (клітина, ген, еволюція, системність та ієрархічність живого, біосфера);
- системний підхід у формуванні теоретичних понять;
- індуктивний шлях розгортання ядра теорії;
- узагальнення навчального матеріалу на основі систематизуючої функції і реалізація деяких інших функцій теоретичного знання.

Загальнобіологічна генералізація (ЗГ) має підрівні, які реалізуються під час вивчення основ фундаментальних біологічних дисциплін (основ цитології, генетики, еволюціонізму і екології) в профільній школі. Вона базується на пропедевтичних теоретичних знаннях учнів, що одержані в основній школі (ЗУ), і положеннях КСРЖ. При її здійсненні втілюються до навчання наступні прийоми методології сучасного природознавства (теоретичного пізнання):

- дедуктивний підхід формування структури теорії;
- розгортання її складових на основі методологічних принципів;
- реалізація у навчанні окрім систематизуючої пояснювальної, описової, практичної і прогностичної функцій теоретичного знання;
- втілення до навчання останньої складової структури теорії – інтерпретації, яка безпосередньо пов'язана з основними структурними рівнями живого.

Конструювання шкільного курсу біології здійснюється з урахуванням психологічних теорій керівництва мисленнєвою діяльністю учнів: змістовного узагальнення (за Давидовим); цілеспрямованої навчальної діяльності (за Фрідманом); поетапного формування розумових дій і понять в світлі інтеграції та діяльнісного підходу в мисленні (за Ляшенком). На основі зазначеного і дидактичних принципів під час конструювання шкільного курсу біології відбувається певна трансформація підходів наукового пізнання живої природи, які відображає історія біології, в навчальні. Так, наприклад, під час останнього має місце залучення дедуктивного шляху розгортання структури теорії, що не співпадає з історичним шляхом формування основних концепцій і теорій біології, але відповідає психолого-педагогічним підходам щодо закладання в учнів основ теоретичного мислення під час навчання біології.

Інтегруючим теоретичним узагальненням у шкільному курсі біології стала загальна клітинна теорія, всі складові якої можна повністю розгорнути під час навчання. Зазначене певним чином не співпадає з підходами методології біології, яка розглядає загальну еволюційну теорію в якості інтегруючої основи в сучасній біологічній науці. На нашу думку, остання не може повністю виконувати окреслену роль у шкільному курсі про живу природу у зв'язку зі складністю всебічного висвітлення її ядра і наслідків. У той час як загальна клітинна теорія дозволяє поступово реалізувати практично всі функції теоретичного знання у навчанні крізь різноманітні пізнавальні завдання, починаючи з основної школи, тобто сприяє формуванню відповідного стилю мислення в підлітків. Окрім того, вона разом з КСРЖ спроможна забезпечити рівневу, тобто поступову генералізацію знань учнів з формування БКС, що з позицій адаптивного підходу в навчанні підвищує надійність такого формування.

Суттєві складності викликає втілення в навчання прогностичної функції біологічного теоретичного знання. Ми вважаємо, що дана функція реалізується крізь забезпечення безпосередніх взаємозв'язків між навчальним матеріалом, на основі якого формуються ядра різних теорій, наприклад, загальної клітинної теорії і загальної теорії спадковості під час навчання. При цьому певним чином відтворюється історичний шлях їх формування.

Втілення до навчання біології підходів сучасного природознавства, їх певна трансформація під час конструювання змісту дозволяє посилити якість системності знань учнів завдяки збільшенню різноманітності видів зв'язків між елементами навчального матеріалу, що з позицій системології свідчить про підвищення надійності формування знань учнів про цілісність світу живої природи в цілому. Так, окрім структури наукової теорії, яка поступово розгортається у шкільному курсі біології, систематизація знань учнів здійснюється на базі:

- загальнонаукових методологічних принципів, які в основній школі відображаються в застосуванні системного підходу під час формування теоретичних понять, в профільній – під час формування ядра теорій;
- взаємозв'язків основних рівнів живого між собою (клітинно-організменного, популяційно-видового, екосистемно-біосферного), які складають сутність концепції структурних рівнів життя;



- взаємозв'язків певного основного теоретичного узагальнення біології не тільки з окремим, а й з двома сусідніми рівнями живого (наприклад, загальних генетичних теорій – з клітинно-організменним і популяційно-видовим; загальної теорії еволюції – з популяційно-видовим і екосистемно-біосферним рівнями).

Отже, використання певних підходів методології сучасного природознавства, що притаманні теоретичному біологічному пізнанню, як чинників конструювання відповідного шкільного курсу дозволяє суттєво поліпшити рівень системності знань про живу природу, закладання основ теоретичного мислення під час навчання біології в учнів загальноосвітньої школи.

Важливість окресленої проблеми та її недостатнє вивчення вказують на необхідність здійснення подальших наукових розвідок, спрямованих на вдосконалення шкільного курсу про живу природу.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Аносов И.П., Кулинич Л.Я., Кулинич Р.Л., Гавенаускас Б.Л., Мацюра А.В. Курс истории биологии. – К.: Твим интер, 2003. – 440 с.
2. Воронцов Н.Н. Развитие эволюционных идей в биологии. – М.: УНЦ ДО МГУ, Прогресс – Традиция, АБФ, 1999. – 640 с.
3. Гайсинович А.Е. Зарождение и развитие генетики – М.: Наука, 1988. – 424 с.
4. Гершензон С.М. Эволюция идея до Дарвина. – К.: Наукова думка, 1974. – 197 с.
5. Голубець М.А. Біосфера і охорона навколишнього середовища. – К.: Т-во “Знання” УРСР, 1982. – 48 с.
6. Гутина В.Н. Еще раз об учении В.И. Вернадского // Биология в школе, 1997. – №3. – С.12-16.
7. Диалектика живой природы / Под ред. Н.П. Дубинина, Г.В. Платонова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 360 с.
8. Державні стандарти базової і повної середньої освіти: Проект // Освіта України. – 2003. – № 1-2. – С. 2-5.
9. Иорданский Н.Н. Эволюция жизни: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 432 с.
10. Канке В.А. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов. Изд. 2-е, испр. – М.: Логос, 2007. – 368 с.
11. Ляшенко О.І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи: Логічно-дидактичні основи. – К.: Генеза, 1996. – 128 с.
12. Митникова Л.В. Философские проблемы биологии клетки: гносеологический аспект / Под ред. В.П. Петленко. – Л.: Наука, 1980. – 136 с.
13. Микитенко Д.А. Взаимодействие генетики с другими науками: (Философско-методологический анализ). – К.: Наукова думка, 1987. – 161 с.
14. Одум Ю. Основы экологии. – М.: Мир, 1975. – 254 с.
15. Руководство по цитологии: В 2-х томах. – М.-Л.: Наука, 1963. – Т.1. – 572 с.
16. Сидоренко Л.І. Сучасна екологія. Наукові, етичні та філософські ракурси. Навчальний посібник. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2002. – 152 с.
17. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
18. Юсуфов А.Г. Магомедова М.А. История и методология биологии: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003. – 238 с.

УДК 371.3

В.В. Харитонова

## **ХУДОЖНЄ КОНСТРУЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

*У статті висвітлюється важливість формування художньо-конструкторських знань та умінь учнів у процесі проектно-технологічної діяльності.*

*In the article deals the importance of forming of artistic and designer knowledge's and skills of studying in the process of project-technological activity opens up.*

Перед сучасною шкільною освітою стоїть складна проблема підготовки випускників, здатних до творчої діяльності на стику різних галузей знань та видів діяльності, що вимагає розвитку творчих здібностей школярів та забезпечення належного рівня індивідуально-творчого розвитку особистості кожного учня. Вирішення даної проблеми забезпечується використанням у галузі освіти нових інформаційних технологій, сучасних досягнень психолого-педагогічних наук, застосуванням інноваційних методів навчання, що допомагають активізувати пізнавальну і трудову діяльність учнів.

Впровадження проектно-технології у сучасну практику навчання, в основі якої лежить поєднання пізнавальної і перетворювальної діяльності, є дуже важливим для школи. Логіка побудови проектів базується на включенні учнів у всі етапи проектно-технологічної діяльності. На нашу думку, залучення учнів до основних видів проектно-технологічних робіт відбуватиметься значно ефективніше, якщо в процес навчання ввести елементи творчості та використати художньо-конструкторський підхід до виконання об'єктів праці, бо естетична значимість предметного середовища помітно зростає в сучасних умовах. Необхідність залучення школярів до творчої художньо-конструкторської діяльності на уроках трудового навчання, формування у них відповідних знань та умінь й обумовили вибір теми статті.

*Актуальність* нашого дослідження полягає у можливості залучення компонентів художнього конструювання в сферу шкільної освіти для забезпечення належних, відповідно до потреб сьогодення, умов становлення та творчого самовираження особистості учнів, розвитку їх внутрішнього світу, формування у них відповідної культури праці, культури особистісного та професійного самовизначення.

*Мета* статті: розкрити важливість формування художньо-конструкторських знань та умінь учнів для творчого розв'язання наукових, навчально-пізнавальних та практичних завдань не тільки в навчально-виховному процесі, а й у повсякденному житті, у тому числі і в процесі проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання.

Художньо-конструкторська діяльність є історично визначеною формою естетичної діяльності в системі виробництва. Вироби художньо-конструкторського мистецтва органічно поєднують в собі естетичний і утилітарний моменти, а сам процес їх проектування і виготовлення таїть у собі великі можливості для художньо-конструкторського виховання учнів.

Відповідно, процес стимулювання розвитку проектно-технологічної діяльності школярів засобами художнього конструювання розглядається нами з позицій особистісного і діяльнісного підходів до інтелектуальної та трудової діяльності, основи яких одержали відображення в працях таких відомих науковців, як: П.Р.Атутова, С.Я.Батишева, В.О.Полякова, М.Н.Скаткіна, Д.О.Тхоржевського, В.К.Сидоренка, О.М.Коберника та ін.

Дидактичне обґрунтування введення в учбовий процес загальноосвітньої школи елементів художнього конструювання і технічної естетики висвітлено в роботах Ю.І.Іванова, Ю.Ф.Катханової, Б.М.Неменського, Б.В.Нешумова, Н.Н.Ростовцева, А.С.Хворостова, Б.П.Юсова та ін.

Різні аспекти естетичного виховання засобами художнього конструювання досліджувалися в роботах В.М.Бистрова, А.В.Бичкова, Д.П.Єлишкова, І.І.Зарецької, М.Н.Фішера, Е.С.Серпіонової, Д.І.Говорун, Д.П.Єльнікова, О.Г.Коваль, В.С.Кузіна, Б.С.Мейлах, Н.Є.Миропольської, М.М.Ростовцева, В.К.Сидоренка, Д.О.Тхоржевського, С.В.Шорохова та ін.

Усі ці дослідження базуються на загальнотеоретичних положеннях політехнічної освіти і зв'язку трудового навчання з основами наук, які розкриті в працях П.Р.Атутова, Н.І.Бабкіна, С.Я.Батишева, А.К.Бешенкова, Ю.К.Васильєва, В.А.Полякова, М.Н.Скаткіна, С.М.Шабалова та ін.

Мистецтвознавчі, естетико-технічні і педагогічні проблеми професійного художнього конструювання розглядаються в працях І.Т.Волкотруба, В.П.Зінченко, Е.Н.Лазарева, Г.Б.Мінервіна, Ю.Б.Соловьева, В.Ф.Сидоренко та ін.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури з теми дослідження приводить нас до висновку, що існують достатні основи для художньо-конструкторської освіти учнів. Основний аргумент необхідності впровадження елементів художнього конструювання у практику сучасної школи визначається вимогами естетичного виховання молоді, необхідністю формування в учнів художньо-конструкторських знань та умінь, що відкриває широкі можливості для виявлення власної індивідуальності кожного учня у процесі проектно-технологічної діяльності. Вивчення основ художнього конструювання на уроках трудового навчання сприятиме розумінню того, за якими принципами та законами формується предметний світ, сприятиме комплексному розумінню школярами тих процесів, які відбуваються на виробництві під час створення нових виробів.

Однією з найважливіших умов ефективного формування та розвитку художньо-конструкторських знань та умінь учнів є ознайомлення їх з основними відомостями з художнього конструювання. У зв'язку з цим дуже важливо встановити, які теоретичні знання повинні набути учні у процесі навчання, а потім, на основі аналізу програм з різних дисциплін, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду вчителів трудового навчання рекомендувати для оволодіння конкретний теоретичний матеріал з основ художнього конструювання (дизайну).

Засвоєння комплексу знань та умінь художньо-конструкторської діяльності є необхідною умовою різнобічного розвитку особистості, оскільки в ній поєднуються в єдине ціле доцільність, естетичну і технічну основи трудової діяльності. Цим пояснюється принципово важлива роль художнього конструювання в процесі проектно-технологічної діяльності учнів.

Будь-яка діяльність учнів знаходиться у прямому взаємозв'язку з набутим ними попереднім досвідом. Звідси виникає важлива педагогічна вимога, що в процесі трудового навчання важливо навчити школярів раціонально поєднувати теоретичні знання і практичні дії, використовувати уже засвоєні знання із процесом пошуку та засвоєнням нових. Як найкраще, на наш погляд, дану вимогу можна задовольнити за рахунок залучення школярів до художньо-конструкторської діяльності.

Проектування і виготовлення учнями швейних виробів на уроках трудового навчання нерозривно пов'язане з теоретичною та практичною діяльністю, оскільки у процесі художньо-конструкторської діяльності учні вчать на практиці застосовувати набуті ними знання і водночас засвоюють нові, раніше їм невідомі, вчать поєднувати теоретичні здобутки та вимоги художнього конструювання з практичною діяльністю, тим самим залучаючись до цілісного процесу проектування виробів. Досвід переконує, що саме художньо-конструкторські розробки для конкретних швейних виробів – це творчий пошук досконалого рішення. Від того, наскільки учень втілить художній задум і донесе його через відпрацьовану конструкцію і досконалу технологію до готового зразка, буде залежати і якість швейних виробів.

Особливістю організації художньо-конструкторської діяльності школярів на уроках трудового навчання є те, що практично будь-який навчальний матеріал можна подати у вигляді творчого завдання, під яким слід розуміти такі завдання, які вимагають від школярів творчої діяльності, де учень повинен сам знайти спосіб його вирішення, застосувати знання в нових – нетипових для нього ситуаціях, створити дещо суб'єктивно (а інколи й об'єктивно) нове [2]. Розв'язання різноманітних завдань творчого характеру розглядається методистами як один із активних методів навчання, особливо в трудовому навчанні.

Розв'язання художньо-конструкторських завдань починається з його усвідомлення. Основу багатьох завдань складають вимоги, які ставляться до виробу, що проектується, на які повинна бути звернена особлива увага учнів. Так як в учнів не завжди в достатній мірі розвинена довільна уява, вимоги до виробу вчителю бажано стисло записати на дошці, а

якщо в них є нові для учнів поняття або величини, то їх потрібно пояснити. Переконавшись, що всі учні зрозуміли умови завдання правильно, можна переходити до його аналізу та вирішення.

Учителям трудового навчання при складанні художньо-конструкторських завдань необхідно враховувати їх складність, яка повинна відповідати рівню творчої художньо-конструкторської підготовки учнів, де ступінь насичення завдання не повинен перевищувати рівень знань учнів. Крім того, необхідно враховувати, що основною метою вирішення художньо-конструкторських завдань є розвиток мислення учнів. Відбір матеріалу для таких завдань повинен відповідати поетапному аналізу вивчених питань. Завдання повинні бути сформульовані так, щоб при їх розв'язанні учні мали можливість оперувати всіма накопиченими знаннями в різних ситуаціях. Маються на увазі лише такі завдання, які використовуються в системі класних та позакласних занять з метою підвищення ефективності трудового навчання та формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів у процесі проектно-технологічної діяльності.

Зрозуміло, що ефективність залучення школярів до художньо-конструкторської діяльності залежить від дотримання основних педагогічних умов, і, в першу чергу, від посиленості виконуваних школярами завдань, неперервності творчого процесу та результативності їх діяльності.

Питання результативності художньо-конструкторської діяльності школярів є дуже важливим, оскільки самостійно одержаний учнем результат сприяє появі позитивних емоцій, що виступає важливим стимулом їх подальшої проектно-технологічної діяльності. При цьому, важливо щоб результативність художньо-конструкторської діяльності оцінювалася не тільки за результатами кінцевого продукту, а й застосовувалася для оцінки кожного етапу виконання творчого проектного завдання.

У процесі трудового навчання за рахунок художньо-конструкторської діяльності можуть успішно розвиватися основні якості творчого мислення школярів. Так, наприклад, при врахуванні різноманітних ергономічних та художньо-конструкторських вимог до створюваного предмета розвивається гнучкість мислення школярів, формується вміння концентрувати увагу на головних, для даного виробу, критеріях оцінки, а отже, і відповідних дизайнерських вимогах. Пропонуючи учням звернути увагу на той чи інший предмет з урахуванням художньо-конструкторських вимог, застосувати його в нових нетипових ситуаціях, або застосувати для його виготовлення нові, незвичні матеріали, ми забезпечуємо розвиток творчого, нестандартного мислення школярів. Оригінальність мислення проявляється також при створенні технологічних схем виготовлення виробу, коли школярі пропонують нові незвичні варіанти виконання виробу (з умовою збереження його функціональності та художньо-конструкторських вимог) або його зовнішнього оформлення. При модернізації та доповненні виробу новими функціями або декоративними елементами розвивається гнучкість творчого мислення школярів, а висування ними різноманітних ідей та пропозицій щодо розв'язку проблемних ситуацій, розвиває швидкість мислення та вміння генерувати творчі ідеї.

Важливо, щоб проектно-технологічна діяльність забезпечувала належні умови для розвитку таких якостей творчого мислення, як швидкість генерування ідей, гнучкість та оригінальність мислення. Якнайкраще вирішення даної проблеми забезпечуватиме залучення школярів до осмисленої художньо-конструкторської діяльності. Активне творче мислення школярів у процесі проектування та виготовлення виробів виражається у формі самостійного розв'язання різноманітних завдань, у створенні нових, оригінальних виробів із наперед заданою естетичною та експлуатаційно-функціональною цінністю. Набуті знання й навички художньо-конструкторської діяльності сприятимуть активізації творчого мислення школярів при самостійному створенні ними креслень, ескізів, проектів, в самостійному підборі кольорового рішення, матеріалів, інструментів та технологій виготовлення спроектованого виробу.

У процесі організації художньо-конструкторської діяльності школярів на уроках трудового навчання типовою є модель виникнення проблемної ситуації безпосередньо в результаті або в процесі вирішення завдання. Проте, на нашу думку, буде краще, якщо проблемна ситуація буде передувати постановці завдання, адже в цьому випадку школярі мають можливість підключитися до творчої діяльності уже в процесі постановки завдання, вносячи в нього свої пропозиції. При цьому, на розвиток творчої особистості учня позитивний вплив має і той момент, що учень виконує дане творче завдання з власної ініціативи, оскільки він сам спричинився до визначення умов і цілей даного завдання.

Щоб процес навчання розв'язанню художньо-конструкторських завдань був більш ефективним, важливо щоб його зміст і організація діяльності учнів були проблемними. При цьому треба звернути увагу на складність взаємозв'язку та самостійність значимості різних творчих і репродуктивних видів діяльності учнів [1].

У художньо-конструкторській діяльності дуже важливу роль відіграє практичний компонент. Практична діяльність в процесі розв'язання даних завдань може бути різної складності, а її роль в загальній структурі діяльності не може зводитись лише до конструктивно-технологічного завдання. Під час занять з трудового навчання сьогодні використовується проектно-технологічна система, а це означає, що вона включає таку важливу вимогу, згідно якої учень повинен повністю виготовити заданий виріб, при обробці якого виконуються різні види робіт з обробки матеріалів.

Ефективність формування художньо-конструкторських знань та вмій учнів, в першу чергу, буде залежати від правильного підбору суспільно-корисних виробів, що виготовляються. В свою чергу це дає можливість вчителям пропонувати учням не тільки виготовляти ті чи інші об'єкти, що відповідають вимогам художнього конструювання, але й їм самим брати участь в їх проектуванні, удосконаленні конструкції з точки зору дизайну. Не менш важливим під час роботи в навчальних майстернях є також розвиток творчих здібностей учнів, виховання працелюбності, загальної трудової культури, економності, творчого ставлення до трудової діяльності в цілому.

Отже, все вищевикладене говорить про те, що сучасна художньо-конструкторська діяльність є складним та самостійним процесом, що забезпечує розв'язання проектно-технологічних та суспільних завдань і доводить необхідність навчання художньому конструюванню з дитинства. З одного боку художньо-конструкторська діяльність формує передумови для розвитку творчих здібностей учнів, їх пізнавальної самостійності, а з другого – вона сама є важливим чинником для розкриття творчого потенціалу особистості. Художнє конструювання, будучи включеним у структуру проектно-технологічної діяльності школярів на уроках трудового навчання, сприятиме інтеграції набутих навичок творчої діяльності та гармонійно-творчому розвитку особистості кожного учня. Саме тому зазначена проблема є дуже важливою та потребує подальшого вивчення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антонов А.В. Психология изобретательского творчества. – К.: Вища школа, 1978 – 176 с.
2. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

## **Розділ 3**

### **Теорія і практика виховання**

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДІ**

*У даній статті проаналізовано ряд актуальних проблем сучасної теорії і практики естетичної освіти молоді.*

*A number of actual problems in modern theory and practice of aesthetic education of youth are analyzed in the given article.*

**Постановка проблеми.** Педагогіка краси є тією галуззю науково-педагогічних знань, яка викликає сьогодні інтерес широкої громадськості: вчених, педагогів, методистів, є предметом наукових досліджень, пошуків та дискусій. Адже змістом педагогіки краси є питання естетичної освіти і виховання молоді, залучення її до активного пізнання естетичних закономірностей дійсності і мистецтва, створення умов, які б сприяли зміцненню духовного зв'язку особистості зі світом прекрасного. Сучасний етап розвитку національної освіти і культури в Україні засвідчує актуальність і важливість цих питань, необхідність здійснення ґрунтовного теоретичного вивчення того, що пов'язано з естетичною освітою і вихованням молоді, педагогічним забезпеченням естетичного розвитку особистості.

Успішне розв'язання складного комплексу питань естетико-виховного змісту можливе лише за умови, якщо в суспільстві буде належним чином визначена роль педагогіки краси, обґрунтовано її теоретико-методологічні засади, розкрито принципи, за якими має вибудовуватися система естетичної освіти і виховання молодого покоління. На жаль, процес становлення та розвитку педагогіки краси, як галузі науково-педагогічних знань, сповнений певних протиріч:

- між прагненням суспільної практики до естетизації взаємин людини з навколишньою дійсністю та недостатнім розвитком естетико-педагогічної теорії;
- між необхідністю вибудови чіткої стратегії і тактики щодо педагогічного впливу на естетичну свідомість і поведінку особистості та відсутністю відповідної теоретико-методичної основи, яка б забезпечувала цілеспрямованість та послідовність педагогічних дій;
- між намаганням практичних працівників освіти залучати молодь до світу прекрасного та поверховим відображенням на теоретичному рівні доцільності прийнятих естетико-виховних рішень;
- між потребою системного осмислення питань естетичної освіти і виховання молоді та виявленням до них лише епізодичної уваги з боку дослідників.

Ці та інші протиріччя, які мають місце на шляху утвердження та реалізації ідей педагогіки краси, повинні знайти своє теоретичне осмислення та практичне вирішення. Для цього потрібно, передусім, визначити сутність педагогіки краси як теоретико-методичної основи естетичної освіти і виховання молоді, а також обґрунтувати пріоритетні напрями її розвитку як сучасної галузі науково-педагогічних знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зазначити, що педагогіка краси має глибинні історичні коріння, засвідчує прагнення суспільної практики використовувати прояви прекрасного в дійсності і мистецтві як засобу впливу на особистість, її почуття, думки, поведінку. Ще відомі філософи античності неодноразово підкреслювали роль прекрасного у вихованні особистості, наголошували на доцільності широкого залучення дітей та молоді до світу краси в природі, побуті, мистецтві, творчості. Втім, розгляд цих питань та їх практична реалізація в історії суспільства відбувалася по-різному, залежно від розуміння того, що являє собою краса та якими є її функції у процесі освіти та виховання особистості. На підставі теоретичного аналізу можемо виділити декілька принципово

відмінних підходів до визначення того, що являє собою краса та якими повинні бути її освітньо-виховні функції.

**Результати дослідження.** Одним із них є розуміння краси як об'єктивної якості предметів, явищ, процесів, які мають місце в навколишній дійсності. Краса усвідомлюється як прояв гармонії, співвіднесеності окремих складових змісту і форми, симетрії, виразності ліній, обсягів, зовнішньої і внутрішньої залежності, етапності розвитку тощо. На основі зазначеного підходу окремі філософи та митці намагалися віднайти об'єктивні ознаки краси у зовнішніх та внутрішніх (функціональних) проявах окремих предметів та явищ, які мали місце в природі, побуті, поведінці людини, результатах художньої творчості, розглядали їх як зразок для наслідування, вивчення, копіювання, репродуктивного відтворення тощо.

Безперечно, таке розуміння краси знайшло своє відображення у педагогічних роздумах щодо естетичної освіти та виховання молоді. Краса дійсності визначається переважно в якості предмета естетичного пізнання, пошуку того, що може бути прикладом для людини, з погляду виразності, цілісності, гармонійності, функціональності її поведінки. При цьому увага акцентується на необхідності не лише пізнання краси, але й її репродуктивного перенесення у сферу людського життя, діяльності, творчості. Пропоновані на цій основі ідеї педагогіки краси мали переважно гносеологічну спрямованість, були розраховані на отримання певних знань про прекрасне в дійсності і мистецтві, але суттєво обмежували можливості для виявлення естетичної активності особистості, її можливостей щодо привнесення у процес естетичного освоєння дійсності власних почуттів, переживань та думок.

Не менш поширеним у суспільній практиці виявився підхід до визначення сутності краси як суб'єктивної властивості людини, вияву її почуттів, мислення, творчої активності. На думку прихильників зазначеного погляду, краса є суто людським проявом. Вона не існує в предметах і явищах навколишньої дійсності, не має об'єктивної зумовленості, знаходиться у залежності від психічного розвитку людини і тих духовних процесів, які визначають її естетичний стан. При цьому наголошується, що краса на суб'єктивному рівні має індивідуальний характер і пов'язана з емоційною спрямованістю людини, забарвленістю її почуттів, характером інтелектуальних дій, осмисленням смакових уподобань, переваг, орієнтацій та ідеалів.

Визначені на цій основі ідеї педагогіки краси виявилися протилежними тим, що були пов'язані з практикою цілеспрямованого пізнання прекрасного в дійсності і мистецтві. Йдеться про необхідність підготовки людини не до пізнання, а до виявлення прекрасного в самій собі. Адже прекрасне, з погляду дослідників, є результатом розвитку емоційно-чуттєвого стану людини, її духовного самопочуття, генерування естетичних ідей та цінностей, моделювання власних уявлень та образів краси. При цьому, актуалізується роль таких суб'єктивних чинників, як почуття прекрасного, мислення естетичними категоріями, творча уява, фантазія, творчий стан та ін. У межах цих ідей педагогіки краси домінуючими виявляються положення щодо необхідності естетичної самореалізації особистості, плекання власних почуттів, думок, поглядів на красу. Водночас, слід зазначити, що вказані ідеї педагогічного змісту спонукають особистість до виявлення краси як суб'єктивної категорії і не дають відповідь на питання щодо естетичної освіти і виховання, які б сприяли зміцненню духовно-творчого зв'язку з прекрасним у навколишній дійсності, житті інших людей, художній творчості.

Існування в суспільстві і, зокрема у науковій сфері зазначених вище підходів до інтерпретації сутності краси слід вважати етапним явищем, у межах якого виявилися спроби дослідити роль лише окремих складових прекрасного, вибудувати на цій основі відповідну стратегію і тактику здійснення естетичної освіти і виховання людини. Безперечно, запропоновані вченими ідеї педагогіки краси вимагають свого подальшого вивчення та уточнення. Адже краса є тим поняттям, яке вимагає системного осмислення, врахування як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, а значить – виявлення якісно нового підходу до визначення її сутності та шляхів використання у процесі естетичної освіти і виховання.



На основі сучасних досліджень в галузі філософії, естетики, психології, педагогіки можна з впевненістю зазначити, що краса належить до явищ, які мають складну природу, знаходиться у залежності від об'єктивних і суб'єктивних чинників, має процесуальний характер, постійно змінюється та збагачується, набуваючи конкретного змісту та виразності форми. Красу не можна ототожнювати з суто об'єктивними ознаками предметів та явищ, а також недоцільно розглядати лише у площині психологічних властивостей людини. Краса народжується і функціонально виявляє себе лише у процесі діалогу та взаємозв'язку між об'єктом і суб'єктом зазначеного процесу. При цьому роль кожного із них не можна недооцінювати, її гармонійне поєднання та використання потенційних можливостей дозволяє отримати якісний результат, пов'язаний з таким поняттям, як краса.

У тому, що краса має діалогічний характер, можна пересвідчитися на прикладі мистецтва та його сприймання людиною. Відомо, що окремих художній твір може бути оцінений як прекрасний, такий, що відповідає міркам краси, проте виявити свій естетичний зміст і характер він може лише тоді, коли особистість буде готовою до відповідної взаємодії з художнім твором, привнесення у художній діалог своїх почуттів, думок, поглядів, системи цінностей. Дослідження з психології мистецтва переконують, що краса має декілька складових: об'єкт, суб'єкт та процес. Останній виявляється, зокрема у формі естетичного ставлення людини до мистецтва, його сприймання, оцінки, інтерпретації тощо.

Отже, діалектичне розуміння сутності краси дозволяє зазначити, що її використання в якості засобу впливу на естетичну свідомість і поведінку людини може бути успішним якщо враховуватимуться, передусім, природні особливості та чинники, які детермінують її зміст і характер функціонування. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана системно забезпечити цей процес, надавши йому відповідну програмно-цільову спрямованість. Сьогодні важливо виходити на якісно новий рівень осмислення того, за яким змістом, принципами, формами і методами треба здійснювати освітньо-виховний процес засобами краси. Відповідь на ці та інші питання може дати педагогіка краси, яка концептуально відповідає вимогам сьогодення і спрямовує свої можливості на послідовне зміцнення духовно-творчого зв'язку особистості з проявами прекрасного в дійсності і мистецтві.

Пріоритетними напрямками сучасного розвитку педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань слід вважати такі, як:

- обґрунтування змісту форм і методів естетичного пізнання в загальноосвітній школі;
- педагогічне забезпечення розвитку естетичних властивостей дітей та молоді;
- цілеспрямоване формування в учнів естетичного ставлення до дійсності і мистецтва.

Слід зазначити, що естетичне пізнання та його організація в школі сьогодні залишається одним із проблемних питань. Це зумовлено тим, що як в педагогічній літературі, так і в умовах шкільної практики, сутність та зміст естетичного пізнання розглядаються переважно у межах ознайомлення учнів з мистецтвом та його окремими видами (музичним, образотворчим, літературним). Таке ототожнення естетичного пізнання з набуттям знань з теорії та історії мистецтва призводить до того, що роль естетичних знань, по-суті, нівелюється, втрачається їх функціональне значення. Увесь спектр та широка палітра естетичного пізнання пов'язуються лише з можливістю набуття учнями певних знань про мистецтво з урахуванням його жанрово-видових особливостей, історії становлення і розвитку, способів і форм існування.

Таке осмислення на теоретичному рівні та вирішення на практиці вказаного питання не можна вважати оптимальним. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана суттєво змінити ставлення до естетичного пізнання, визначивши його зміст, функції та напрями у загальноосвітній школі. Для цього потрібно, передусім, визнати, що естетичне пізнання є одним із різновидів пізнавальної діяльності. Поряд з науковим та художнім воно покликане допомогти учням в освоєнні навколишньої

дійсності, збагатити їх поняття та уявлення про предмети та явища з урахуванням їх цілісності, гармонії, виразності, краси.

Системний підхід до організації естетичного пізнання в школі дозволяє спрямувати педагогічні зусилля на вирішення таких завдань, як:

- пізнання естетичних якостей людини;
- пізнання естетичного середовища людини;
- пізнання естетичної діяльності людини.

За своїм змістом пізнання естетичних якостей людини має охоплювати низку питань, які пов'язані з такими проявами естетичного, як фізична краса та виразність людини, краса психологічного стану людини, краса духовних цінностей людини та ін. Для учнівської молоді важливими є знання, які б дозволяли їм естетично сприймати і оцінювати інших людей, свої власні якості з урахуванням мірки краси, гармонії, виразності. Саме тому у процесі естетичного пізнання в школі важливо розглядати, передусім, питання особистісної естетики, розвитку власних фізичних, психічних та духовних сил і можливостей з урахуванням естетичних критеріїв та вимог сьогодення.

Безперечно, невід'ємною складовою естетичного пізнання в загальноосвітній школі має бути розгляд питань, пов'язаних з естетичним середовищем людини. Йдеться про естетичні прояви природного, предметного, соціального та художнього середовища, в якому перебуває людина, і з яким вона може встановлювати духовно-практичні зв'язки, сповнені не лише прагматичного, але й естетичного змісту. Для учнів школи важливими є знання краси природи рідного краю, предметів побуту, суспільних відносин, людських взаємин, а також художніх цінностей. Відкриваючи красу навколишнього середовища, учні отримують можливість переконатися в тому, що естетичне є важливим чинником у їх житті, здатне не лише супроводжувати життєво важливі процеси, але й піднімати їх на якісно новий рівень.

Вирішення в сучасній школі питань естетичного пізнання та його організації пов'язане також з пізнанням естетичної діяльності людини. Діяльність за законами краси має бути зрозумілою учням. Для цього в школі потрібно розкривати такі поняття, як краса спілкування, праця, навчання, творчість. Адже в цих різновидах людської діяльності (комунікативної, пізнавальної, продуктивної та ін.) знаходить своє вираження естетичне ставлення до дійсності, закріплюються норми і традиції, пов'язані з проявами естетичної активності людей, їх уміння діяти з урахуванням естетичної мірки. У зв'язку з цим актуального змісту набувають такі питання, як естетика праці, творчості, краса педагогічної дії, естетизація діяльності, естетична активність, культура спілкування, відпочинку тощо. Школа покликана вводити учнів у світ краси людської діяльності, допомагати їм побачити і зрозуміти всі можливості, які несе у собі естетична діяльність.

Отже, для педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань пріоритетного характеру набувають питання організації в школі естетичного пізнання учнів. Це зумовлює потребу у проведенні досліджень та підготовки методичних матеріалів, спрямованих на виділення естетичних знань в системі шкільного навчання та виховання, визначення орієнтовного змісту естетичної освіти в сучасній школі, структурування та диференціація естетичних знань, необхідних для ознайомлення учнів різних вікових груп, ефективного використання естетико-освітніх та виховних можливостей окремих навчальних дисциплін, застосування сучасних інформаційних засобів та технологій з метою повноцінного висвітлення питань естетичного змісту.

В умовах актуалізації принципів особистісно орієнтованої освіти і виховання посилюється увага до розвитку найважливіших якостей та властивостей учнів. Можна бачити, що з боку педагогів значна увага надається питанням розвитку інтелектуальних, моральних, фізичних якостей дітей та молоді. Водночас, працівники загальноосвітньої школи відчують значні труднощі щодо педагогічного забезпечення розвитку естетичних властивостей учнів, тих якостей, які можуть гарантувати відповідну активність з боку особистості у процесі духовно-творчого зв'язку з прекрасним у дійсності і мистецтві.

Педагогіка краси покликана дати вичерпні відповіді на питання, що стосуються розвитку естетичних властивостей особистості, становлення людини як суб'єкта естетичного процесу.

На жаль, в педагогічній літературі питання розвитку естетичних властивостей особистості не знайшли ще достатнього висвітлення. Основна увага акумулюється дослідниками на таких властивостях людини, як естетичні почуття та знання. Підкреслюється, що учні повинні мати розвинені почуття прекрасного, володіти необхідними естетичними знаннями, що забезпечить належний рівень їх естетичної активності. Проте, як засвідчують результати психолого-педагогічних спостережень, палітра естетичних властивостей особистості є значно широкою і тому перед сучасною педагогікою краси як теоретико-методичною основою естетичної освіти і виховання молоді висувуються завдання, які передбачають:

- створення педагогічних умов для розвитку естетичного смаку учнів;
- педагогічне забезпечення процесу формування естетичного ідеалу учнів;
- здійснення програмно-цільового впливу на розвиток естетичної культури учнів.

Дійсно, питання розвитку у дітей та молоді естетичного смаку є важливими з погляду того, що забезпечують самоактуалізацію особистості, її звернення до власних почуттів, понять, суджень, пов'язаних з проявами прекрасного. Без опори на власні смакові переваги та уподобання, сформовані поняття та судження про красу особистість втрачає можливість бути активною у цьому процесі. Саме тому перед сучасною школою постає так гостро завдання розвитку у кожного учня естетичного смаку шляхом збагачення емоційно-чуттєвого тезаурусу, актуалізації естетичних суджень, визначення необхідних естетичних понять та ін.

У сучасній теорії і практиці естетичної освіти і виховання належне місце мають зайняти питання педагогічного забезпечення процесу формування естетичного ідеалу учнів. Адже естетичний ідеал, як психологічна категорія, є одним із способів самовизначення особистості, спрямування власних сил і можливостей на досягнення певного рівня естетичного розвитку. Для здійснення цього учням потрібно спиратися на естетичні знання, мати певні уявлення про прекрасне, володіти необхідними переконаннями щодо необхідності та доцільності самовдосконалення згідно естетичних параметрів. Перед вчителями школи постають завдання активного використання художніх цінностей як засобу формування в учнів естетичного ідеалу.

Немає сумніву в тому, що естетична культура є системоутворювальною властивістю особистості, яка забезпечує широкий спектр її самореалізації у сфері краси. Саме тому сьогодні такої гостроти набувають питання щодо програмно-цільового впливу на розвиток естетичної культури учнів, набуття ними необхідних якостей естетичного змісту. Для прийняття відповідних педагогічних рішень з цього питання важливо зазначити, що естетична культура особистості передбачає наявність художньо-естетичного світогляду, розвиток системи поглядів на прекрасне, володіння конкретним досвідом естетичного освоєння дійсності і мистецтва. Цілеспрямоване вирішення цих питань може сприяти становленню і розвитку естетичної культури учнів загальноосвітньої школи.

Отже, питання розвитку естетичних властивостей у школі заслуговують відповідної уваги. Педагогіка краси як теоретико-методична основа естетичної освіти і виховання молоді покликана дослідити роль та функції естетичної активності особистості, визначити структуру естетичних властивостей учнів, обґрунтувати необхідні педагогічні умови естетичного розвитку учнів певного віку, з'ясувати можливості окремих засобів освітньо-виховного впливу у розвитку естетичного смаку, ідеалу та культури учнівської молоді.

Пріоритетним напрямом розвитку педагогіки краси як галузі науково-педагогічних знань є цілеспрямоване формування в учнів естетичного ставлення до дійсності і мистецтва. Значення цього питання полягає в тому, що учні мають бути підготовленими до взаємодії з естетичними об'єктами (творами мистецтва, красою природи, естетикою спілкування та ін.), володіти необхідними способами встановлення духовно-творчого зв'язку з проявами краси в дійсності і мистецтві. Актуальність проблеми посилюється тим, що в умовах шкільної

практики немає достатньо чітких уявлень про те, яким чином треба формувати в учнів естетичне ставлення до навколишньої дійсності і мистецтва.

Можна бачити, що серед вчителів домінує думка про те, що для встановлення учнями духовно-творчого діалогу з прекрасним потрібно навчити їх естетично сприймати та оцінювати предмети та явища дійсності. Такий підхід до вирішення вказаної проблеми є недостатнім і тому вимагає свого уточнення і суттєвого доповнення. Адже йдеться про об'єктивно-суб'єктивний процес, який має свої закономірності, етапи, способи реалізації. Саме тому науково-педагогічні зусилля мають бути спрямовані на обґрунтування та практичне вирішення наступних завдань:

- актуалізацію естетичного ставлення учнів до дійсності і мистецтва;
- збагачення естетичного ставлення учнів до дійсності і мистецтва;
- упровадження естетичного ставлення учнів до навколишньої дійсності і мистецтва.

Процес взаємодії учнівської молоді з естетичними об'єктами починається з актуалізації їх естетичного ставлення. Це виявляється у формі інтересу до прекрасного, орієнтації на естетичні цінності, потреби у спілкуванні з мистецтвом тощо. Для встановлення духовно-творчого зв'язку з прекрасним учням потрібно бути уважними до своїх власних почуттів, знаходити в навколишній дійсності ціннісні пріоритети, визначати власні естетичні потреби, які б відповідали життєвим принципам, смакам та ідеалам. Перед вчителями школи постають завдання щодо надання відповідної допомоги учням шляхом підтримання їх художньо-естетичних інтересів, спрямування ціннісних орієнтацій, зміцнення потреби у послідовному і системному освоєнні світу прекрасного в дійсності і мистецтві.

Не менш важливим у процесі взаємозв'язку учнів з естетичними об'єктами є збагачення їх естетичного ставлення до дійсності і мистецтва. Вирішення цього питання є можливим у формі естетичного сприймання, оцінки та інтерпретації проявів прекрасного. Кожна з цих форм має певні можливості у збагаченні духовно-творчого зв'язку з прекрасним. Естетичне сприймання встановлює емоційний діалог, оцінка прекрасного актуалізує у свідомості характерні ознаки і переваги естетичного об'єкту, інтерпретація дозволяє особистості усвідомити окремі явища у контексті та зв'язку з іншими проявами прекрасного. Усвідомлення важливості цього питання вимагає перед шкільною практикою цілеспрямованих дій, пов'язаних з підготовкою учнів до безпосередньої участі у процесі освоєння естетичних та художніх цінностей.

Взаємозв'язок учнів з естетичними об'єктами передбачає свою реалізацію та упровадження в умовах найважливіших видів життєдіяльності. Йдеться, передусім, про комунікативну, пізнавальну та творчу діяльність. Для учнів школи важливо оволодіти способами естетизації процесу спілкування з іншими людьми, організації навчальної діяльності з урахуванням естетичних вимог, втілення естетичної ідеї у результатах творчої праці (на матеріалі художніх творів, технічних рішень). Сучасна школа покликана створити необхідні умови для активного впровадження естетичного ставлення учнів до навколишньої дійсності і мистецтва, забезпечити їх досвідом безпосередньої участі у процесі взаємодії зі світом прекрасного.

Отже, формування в учнів естетичного ставлення до дійсності і мистецтва є важливим напрямом діяльності сучасної школи. Педагогіка краси покликана на теоретичному і методичному рівні забезпечити успішне вирішення таких питань, як обґрунтування об'єктивно-суб'єктивного характеру естетичного ставлення до дійсності, визначення можливостей учнів у встановленні духовно-творчого зв'язку з естетичними цінностями, виділення найважливіших форм взаємодії учнів різновікових груп з естетичними проявами навколишньої дійсності, створення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування естетичного ставлення учнівської молоді до предметів та явищ дійсності.

**Висновки.** Підсумовуючи, можемо зазначити, що педагогіка краси як галузь науково-педагогічних знань має своє минуле, сьогодення і майбутнє. Вона пройшла історичний шлях розвитку, стверджуючи необхідність естетичної освіти і виховання молоді. На сучасному

етапі педагогіка краси знаходиться в стані свого концептуального оновлення, утвердження нових принципів та підходів до організації освітньо-виховного процесу засобами краси. Її основні зусилля спрямовані на те, щоб активізувати увагу широкої громадськості до питань естетичної освіти і виховання молоді, обґрунтувати педагогічні умови, необхідні для успішного формування естетичної культури особистості, збагачення її духовно-творчого зв'язку зі світом прекрасного.

**УДК 371:177**

**В.В. Засименко**

### ***ІЗ ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ЕТИКЕТНИХ ФОРМ СПІЛКУВАННЯ***

*У даній статті в історичному аспекті досліджено питання розвитку етикетних форм спілкування.*

*The question of the development of etiquette forms of speaking is investigated in the given article.*

Мовному етикету належить важливе місце у формуванні духовної культури особистості взагалі і культури спілкування зокрема.

Втілений у систему стійких формул та виразів, він передбачає застосування властивих тій чи іншій нації специфічних норм і правил мовної поведінки. У зв'язку з виходом України на міжнародну арену як незалежної і самостійної держави коло її міжнаціонального спілкування значно збагатилося і розширилося. Тож етикет кожного народу є своєрідним еталоном увічливої мовленнєвої поведінки громадян суспільства, виразником людської гідності й честі.

Етикетні форми різних народів різняться між собою, тому розширення кола їх пізнання і використання збагачує людину, підвищує рівень культури спілкування, сприяє формуванню кращих моральних рис особистості.

Протягом усієї історії людства мистецтво спілкування вдосконалювалось, збагачувалось і розширювало сферу дії на особистість та етикетні форми взаємин. У всі часи у всіх народів цінувались такі якості, як толерантність, вихованість, доброзичливість, ввічливість, люб'язність, коректність. Це надбання всього людства, у створенні якого брали участь усі народи, і кожна нація, маючи притаманні тільки їй неповторні риси, робила свій внесок у загальнолюдську скарбницю. Не випадково виникли стійкі словосполучення – слов'янська гостинність, японська ввічливість, англійська коректність, німецька точність й акуратність, французька галантність, без яких наші уявлення про культуру поведінки були б неповними.

Відтак, у процесі спільного підходу до оволодіння формами етикету різних народів створюються суттєві переваги. З огляду на це ми зосередили основні зусилля на меті – висвітлити шлях розвитку етикетних форм спілкування в світовій і українській педагогіці. У процесі реалізації означеної мети основна увага була спрямована на виконання таких завдань:

1. Визначити місце мовного етикету у формуванні в особистості культури спілкування.
2. Висвітлити шлях розвитку етикетних форм спілкування в світовій та українській педагогіці.
3. Оцінити внесок української народної педагогіки в розвиток етикетних форм особистісних взаємин.

Етикет наслідує кращі вікові традиції всіх країн світу. Більшість з цих традицій збереглися і донині, створюючи загальнолюдську культуру спілкування, так званий міжнародний етикет.

В аспекті проблеми, яка досліджується, варто звернути увагу на різноманітні форми спілкування, що і стало метою нашої публікації. Форми спілкування не обмежуються міжнародними державними стосунками – контактами між керівниками різних країн, міністерствами та відомствами. Широкого розповсюдження набувають зв'язки політичних партій, державних установ, університетів та коледжів, підприємств та шкіл. Спілкуючись між собою, представники різних країн, конфесій, поглядів, традицій, культури вступають між собою в особистісний контакт. І саме знання правил тактовного й толерантного поводження, окрім знання іноземних мов та місцевих звичаїв, допомагають людині під час спілкування.

Етикет – важлива складова крос-культурної комунікації, що відіграє чи не найголовнішу роль у спілкуванні індивідів у певному соціумі чи соціальному середовищі. Саме тому дослідження дискурсивного втілення етикетних ситуацій у контексті спілкування між членами суспільства набуває все більшої актуальності.

Слово “етикет” увійшло в міжнародний лексикон за часів правління французького короля Людовика XIV. Проте правила поводження між людьми мають дещо довшу історію. Визначались ці правила не лише королівськими указами, а певними обставинами, серед яких – звичаї і традиції кожного окремого народу, нації, рівень розвиненості країни, зовнішня політика держави, рівень розвитку моралі.

Як стверджують учені, одна з найперших книг з етикету була написана в Єгипті близько 2350 року до н.е. і мала назву “Инструкции по поведению”. Проте сама книга до нас не дійшла.

А в історичних пам'ятках давньої Індії йшлося про моральний обов'язок, якого мали дотримуватись люди та боги. Цей моральний обов'язок мав зовнішній прояв через дхарму (етикет). Саме в давній Індії було сформульоване правило, згідно з яким кожна людина має дотримуватись церемоніалу. За вимогами давньоіндійського етикету, люди мали були дотримуватись обрядів та ритуалів, чистоти у стосунках, з повагою та розумінням ставитись до батьків, виявляти турботу, гуманізм у стосунках з іншими людьми, утримуватись від лайливих висловів, грубих виразів тощо. Індивід, який порушував правила етикету, вважався бунтівником. Правила етикету, відображені в давніх пам'ятках індійської культури, не змушують людину чинити саме так або інакше, а лише нагадують про колективний моральний досвід людства.

Непересічного значення надавав етикету давньокитайський філософ Конфуцій. Він розробив концепцію ідеальної людини, характерними рисами якої були: гуманність, любов до оточуючих людей, справедливість, ввічливість та повага до дорослих. Етикет, у розумінні Конфуція, – це норма спільного існування в суспільстві, в якому впроваджений вищий моральний закон людства. Важливе місце відводилось також вихованню та навчанню китайських громадян, музиці, поезії, за допомогою яких, на думку філософа, досягається досконалість, краса та гармонія індивіда з суспільством. Конфуцій був переконаний, що порядок у суспільстві може бути встановлений за умов дотримання правил етикету та культури спілкування.

Японська культура, в свою чергу, виокремлює такі норми етикету: зобов'язання, ритуал його дотримання та обов'язок вдячності. Як основа етикету розглядалися гуманні стосунки з оточуючими людьми та ввічливе ставлення до батьків. Характерною рисою японців у прояві почуттів була стриманість. Посмішка – це ознака їх увічливості та делікатності. Прояви японської ввічливості різноманітні. Вона передбачає повагу в розмові з чужими людьми, батьками, старшими за віком людьми. Етикет мовного спілкування в Японії вимагає прояву чіткої соціальної позиції того, хто говорить. Раніше займенник “я” мав право вживати лише імператор. Увічливість – ще одна характерна риса японського етикету. У наш час ця риса стала обов'язковою вимогою службового етикету, нормою поведінки при вступі на роботу, у навчанні.

Грецький етикет у давні часи був своєрідним міжнародним еталоном. Греки відзначалися м'якістю та делікатністю мовної поведінки. За тодішніми правилами етикету

посол не мав переривати свого співбесідника, він обов'язково повинен був терпляче вислухати того, з ким розмовляв.

У часи Середньовіччя велике визнання дістав трактат з правил поведінки “Дисципліна клерикаліс”. Він містив у собі розділи, де викладалися правила ведення бесід, поводження з гостями тощо. Проте за цих часів етикет передусім корегував мовну поведінку представників аристократичних кіл суспільства та релігії і мало впливав на підвищення культури спілкування широких верств простого населення.

Етикет у його класичному вигляді широко розвивався в період феодалізму та в часи французького абсолютизму. У 1713 р. у Франції вийшла книга з правил етикету – “Мистецтво галантних бесід, або Як стати гарною людиною з хорошими манерами”. Адресована вона була аристократам. Поступово етикет входив у життєвий устрій дворянського суспільства та міцно закріплювався, як мірило вихованості людини. Знання правил етикету в значній мірі визначало соціальний статус особистості та приналежність її до певного прошарку суспільства.

Стриманість та поміркованість завжди розглядалися як основа ввічливої поведінки. За умов дотримання загальнолюдських моральних норм уплив їх на особистість підвищувався. Адже, як доводять учені, – це синтез моралі та ввічливості.

У витоків розробки норм українського мовного етикету стояв Володимир Мономах. Його повчання – це своєрідний кодекс, філософська основа українського етикету. Книга містить правила поводження між людьми. “Правильне життя” будь-якої людини досягається “правильними вчинками” (молитвою, ритуальними формами поведінки тощо).

Специфічні риси українського етикету найбільш повно відображені у творах видатних митців та філософів свого часу: “Апокрисис” Христофора Філалета, “Писание до всех обще в Лядской земли живущих” Івана Вишенського, “Об истинной вере” Інокентія Гизеля, що уклав “Синописис” (огляд), у якому знайшли відображення відомості про походження та побут слов'ян, історію України, етикет та моральні норми нашого народу.

Неабияке значення для становлення і розвитку українського етикету мало відкриття у 1632 році Петром Могилою першого в Україні вищого навчального закладу – Києво-Могилянської колегії, яка в 1701 році отримала статус академії. Серед викладачів та професорів академії були Йосиф Горбачький, Лазар Баранович, Йосиф Краковський, Феофан Прокопович – автор “Духовного регламенту” (1720р.). Філософ визначає людину як мікрокосмос, яка своєю працею та нормами поведінки має розвивати і підтримувати гармонію та порядок у світі.

Аналізуючи історію вітчизняного етикету, слід віддати належне тому внеску, що його зробив видатний український філософ і педагог Г.Сковорода. Укладений ученим курс “Християнського добронравія” по праву можна назвати “українським етикетом”. Учений проголосив ідею “трьох світів”, які виявляються в двох натурах, одну з них він назвав видимою – етикетною, а другу – невидимою – духом. Головним критерієм людського існування Г.Сковорода вважав самопізнання, виявлення внутрішнього “сердечного Я”. Адже завдяки доброчесності та порядності етикетні форми та правила набувають характеру повноцінності.

Незважаючи на те, що в своїх працях вітчизняні дослідники спиралися на досягнення українського народного мовного етикету його скарби до цього часу ще не отримали належної оцінки. Адже український народний етикет вироблявся впродовж тисячоліть, сягаючи дохристиянського періоду. Окремі етикетні вислови українців пов'язані з язичеською традицією. Так, жінка, вибачаючись за недобре сказане слово, говорила: “шануючи сонечко святе, і піч, і стіл”. А чоловік, стримуючись від лайливих слів, промовляв: “сказав би, та піч у хаті”. Такі вирази були пов'язані з культурами сонця, печі, стола. Люди вірили в те, що шанобливе ставлення до цих речей та предметів додасть їм життєвої сили та добробуту.

Український мовний етикет сьогодні існує у цілій системі мовних знаків, символів, формул увічливості, жестів, що відтворюють найдавніші звичаї та традиції нашого народу.

“Слово чемне кожному приємне”, “Красне слово – золотий ключ”, “Найвища шляхетність – у Слові”. Саме за такими неписаними законами українці виховувались століттями. Саме звідси черпались джерела ввічливого, уважного, толерантного ставлення до співрозмовника, гостинності. Характерні риси ввічливості формувались у дитини з самого народження. Материнська колісанка, ніжні слова батьків – це основа, на якій будувалась система національного українського етикету.

Дослідники відзначають також відмінності між повсякденним та святковим мовним етикетом українського народу. Значущими є формули мовної етикетної поведінки, що супроводжували й інші обряди – народження, весілля, похорон. Наприклад, уперше побачивши немовля, гість мав виголосити: “Ой, який негарний!”, а потім висловлювати традиційні слова вітання. Усталені правила поведінки використовувались і в багатьох інших обрядах.

Звичайно, протягом багатьох століть український мовний етикет зазнав значних змін, збагатився і знаходить свій вияв у вигляді певних етикетних конструкцій. Тому вивчення українського мовного етикету неможливе без знання історичного шляху розвитку українського народу.

Таким чином, результати короткого екскурсу в історію зародження та розвитку етикетних форм спілкування засвідчує необхідність пошуку оптимальних шляхів і способів підвищення коефіцієнта їх дій та розширення сфери впливу на особистість.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбурин А.К., Топорков А.Л. У истоков этикета. Этнограф. очерки. – Ленинград: Наука, 1990. – 168 с.
2. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К.: Рідна мова, 1998. – 475 с.
3. Бугай Н. Український етикет. Кн.2. – К., 2002. – 255 с.
4. Матвеев В., Панов А. В мире вежливости. – 1991. – 131 с.
5. Трофименко В., Волгин А. Поговорим об этикете. – М.: Московская правда, 1991. – 95 с.

УДК 371.135

О.А. Зуброва

### **МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті уточнюється зміст поняття “якість особистості”, визначається місце професійних особистісних якостей у структурі особистості, з’ясовуються особливості розвитку особистості у студентському віці.*

*In the article the notion “personal quality” is specified, the place of professional personal qualities in the structure of personality is defined, the peculiarities of students’ personal development are elucidated.*

**Постановка проблеми.** Динамічний розвиток сучасного суспільства зумовлює необхідність підготовки фахівців, які б могли ефективно здійснювати професійну діяльність у нових умовах. Для цього вже недостатньо володіти певним набором знань, вмінь та навичок, на перший план виходить саме особистість професіонала зі сформованими професійними особистісними якостями. Особливого значення особистісний компонент професіоналізму набуває у фахівців, чия діяльність спрямована на іншу людину, зокрема вчителів.

**Аналіз досліджень з проблеми.** В арсеналі сучасної психолого-педагогічної науки є ґрунтовні дослідження особистості, здійснені О.Бодальовим, А.Петровським, К.Платоновим та ін. Розробкою питань, пов’язаних з особистістю вчителя та його професійними



особистісними якостями, займалися Б.Ананьєв, Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, З.Курлянд, Л.Кондрашова та ін. Вивченню питань розвитку особистості у студентському віці присвячені праці Б.Ананьєва, В.Лісовського, К.Платонова та ін.

У статті нами поставлено такі **завдання**:

- уточнити зміст поняття “якості особистості”;
- з’ясувати місце професійних особистісних якостей у структурі особистості майбутнього вчителя;
- виділити основні напрями розвитку особистості у студентському віці.

**Результати дослідження.** Особистість є у центрі уваги багатьох наук – педагогіки, психології, філософії. Це поняття є настільки багатогранним, що, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених цій проблемі, багато питань і до сьогодні залишаються недостатньо з’ясованими. З точки зору психолого-педагогічної науки особистість визначається як “індивід із соціально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначаються залученістю людини до конкретних суспільних, культурних та історичних відносин. Особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв’язків індивіда з суспільним та природним середовищем” [10: 101]. За іншим визначенням особистість є конкретним людським індивідом з притаманними йому своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними якостями, які у кожного виявляються по-різному [11: 99]. Якщо поняття “людина” включає біологічні та соціальні характеристики, то поняття “особистість” – тільки соціальні властивості та якості, котрі роблять його соціальною істотою. Тільки як особистість людина пізнає світ, відноситься до нього та перетворює його. Усі властивості та особливості особистості людини обумовлені його вродженими задатками та формуються у його діяльності, котра, у свою чергу, залежить від властивостей та особливостей його особистості [9: 125]. Особистість вчителя багатьма вченими визнається стрижневим фактором педагогічної праці.

А. Петровський дає визначення особистості вчителя як соціальної якості, котра виявляється через властивості та характеристики, що являють собою основу загальнолюдського розвитку [8: 13].

Потребує окремої уваги визначення місця якостей у структурі особистості. Остання, за К. Платоновим, складається з двох психологічних структур – індивідуальної та загальної. Загальна для всіх людей структура особистості визначається її чотирма сторонами (підструктурами):

- 1) *спрямованість* (формується шляхом виховання) – соціально-зумовлені особливості (інтереси, ідеали, світогляд, переконання, що визначають моральні якості особистості);
- 2) *досвід* (формується шляхом навчання) – знання, вміння, навички;
- 3) *особливості психічних процесів* (формуються шляхом вправління) – увага, сприйняття, мислення, пам’ять, емоції, воля та психомоторика;
- 4) *біологічно зумовлені особливості, задатки* (вроджені або формуються шляхом тренування) – проявляються у темпераменті, вікових та статевих властивостях.

Поряд із загальною структурою, особистість є носієм індивідуальних рис, поєднання яких визначає її загальні якості: характер та здібності [9: 126].

Якості особистості не є утвореннями, пов’язаними з певною сферою особистості, вони можуть належати до різних її підструктур, оскільки пронизують усю структуру особистості. Тож, перш ніж приступати до формування будь-якої особистісної якості, треба з’ясувати, з якою з чотирьох підструктур особистості вона пов’язана, тому що це зумовлює шлях (зміст, форми, методи) її формування.

Щодо самого поняття “якості особистості”, слід зазначити, що у психолого-педагогічній літературі не існує для нього єдиного визначення. Воно перекликається з рядом близьких за значенням понять, таких як риса, властивість, особливість; встановлено його зв’язок з поняттями “здібність” та “задатки”. Вважаємо за необхідне виявити загальне та відмінне у лексичних значеннях зазначених термінів.

З точки зору лінгвістичного тлумачення поняття “якість” трактується у словниках як “сукупність істотних ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють предмет або явище від інших, та надають йому визначеності [7: 272], як “філософська категорія, що виражає невідділиму від буття об’єкта його суттєву визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об’єктом.., цілісну характеристику функціональної єдності істотних властивостей об’єкта, його внутрішньої та зовнішньої визначеності, відносної усталеності, його відмінності від інших об’єктів або схожості з ними” [12: 255]. Будь-яку якість особистості можна описати за такими параметрами, як модальність, активність, інтенсивність, стійкість, а систему якостей – за широтою і багатством, домінантністю певних якостей у загальній системі, когерентністю та внутрішнім зв’язком, узагальненістю та рівнем усвідомленості.

А. Бодалев пропонує характеризувати якості особистості за такими параметрами:

- 1) ступінню усвідомленості;
- 2) глибиною включення до структури особистості;
- 3) діапазоном дії;
- 4) засобами проявлення [2: 38].

Подібного підходу дотримується і Г. Костюк, визначаючи якості особистості як дуже складні утворення, котрі поступово виробляються у процесі індивідуального розвитку людини. Компонентами, що входять до структури кожної якості є знання, мотиви та способи дій [5: 309-341]. Тобто, в узагальненому вигляді будь-яка якість у системі особистості представлена у вигляді трьох взаємозалежних компонентів – когнітивного, мотиваційного та діяльнісно-поведінкового.

Оскільки поняття “якість” за деякими визначеннями є сукупністю властивостей, останній термін потребує уточнення. Особистість характеризується різноманітними властивостями, що зумовлюють її відмінність від інших (стать, темперамент, і т.п.) та виявляються у взаємодіях з іншими суб’єктами або предметами (особливості поведінки та спілкування). Усі властивості людини характеризуються умовами появи, ступенем прояву та можливостями вимірювання. Властивість є якістю, ознакою, що складає відмітну особливість будь-чого або будь-кого [7: 703]. За іншим визначенням властивість – це філософська категорія, що виражає відношення даної речі до інших речей, з якими вона вступає у взаємодію. Таким чином, властивість даної речі залежить не тільки від неї самої, а й від тієї речі, з якою вона співвідноситься та взаємодіє. Зіставлення понять “властивість” та “якість” призводить до розуміння властивості як зовнішнього вияву якості [12: 573].

У науковій літературі також зустрічається і термін “риси” у значенні, синонімічному до поняття “якість”. Словник С.Ожегова визначає рису як властивість, відмітну особливість чого-небудь або кого-небудь [7: 880].

Аналіз літератури засвідчив, що існує певна розбіжність у визначенні понять “якість”, “риси”, “особливість”, “властивість”. Ці поняття близькі за сутністю і деякими дослідниками вживаються як синонімічні.

В. Анісімов і Н. Пантіна визначають якості особистості як “деякі стрижневі структури, які результують різні аспекти, сторони людської діяльності”. Вони складаються на основі асиміляції людиною безлічі ситуацій, у яких вона діє та є результатом індивідуального усвідомлення особливостей власної поведінки, відношення до себе інших людей. Дослідники наголошують на тому, що немає і не може бути однозначно сформульованих якостей особистості до характеру діяльності [1: 104].

Професійні особистісні якості спеціаліста є інтегрованим утворенням особистості, хоча у ряді досліджень професійні і особистісні якості розглядаються як такі, що входять до двох окремих, хоча і пов’язаних між собою, груп. Так, І.Змня, розглядаючи вчителя як суб’єкта педагогічної діяльності, розподіляє його якості на дві групи:

- професійно-педагогічні якості, котрі близькі до здібностей, або є складовими елементами здібностей;
- власне особистісні якості [4: 110-114].

Подібного підходу дотримується і О. Гура, виділяючи у структурі особистості фахівця особистісні і професійні якості, котрі знаходяться у тісному взаємозв’язку, і формування

яких здійснюється паралельно. Професійні якості є індивідуальними особливостями суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися [3: 67].

Проте, більшість дослідників особистості вчителя вказують на те, що у педагогічній професії неможливо відокремити професійний аспект діяльності від особистісного. По-перше, людина засвоює необхідні знання, уміння та навички лише в особистісному контексті, пропускаючи їх через афективно-ціннісну структуру особистості. Перед тим, як бути втіленими у педагогічну практику, знання мають стати особистісним надбанням учителя, перетворитися у власні цінності, установки, поведінкові лінії. Професійні особистісні якості є тими внутрішніми умовами, переломлюючись через які, знання перетворюються у компетентність та професійну майстерність учителя.

У зв'язку з цим, формування професійних особистісних якостей майбутнього вчителя має проходити паралельно з формуванням його професійно-педагогічної гуманістичної спрямованості, котра є важливою структурою особистості і характеризується певним рівнем розвиненості, широтою, інтенсивністю, стійкістю та дієвістю.

Спрямованість особистості має низку проявів, найпростішим (найнижчим) з яких є потяг, і далі за ступенем виявлення – бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання. Оскільки спрямованість особистості виражається у її діях та вчинках, що породжуються мотивами, а мотиви зумовлюються потребами, то формування спрямованості, а отже і професійних особистісних якостей, треба починати з формування потреб та мотивів поведінки студентів вищих навчальних закладів. Основною потребою у студентському віці є потреба у розвитку, що формується через стимулювання інтересу до майбутньої професії, котрий викликається розширенням обсягу знань, що задовольняють цікавість студентів, успішним рішенням складних, але доступних завдань, забезпеченням самостійності у навчальній і практичній діяльності. Мотиви діяльності формуються як через формування потреб та спрямованості студентів, так і шляхом управління їхньою діяльністю за допомогою різноманітних прийомів: пояснення студентам важливості навчальних та професійних завдань, що стоять перед ними; створення проблемних ситуацій з подальшим обговоренням мотивів прийнятих рішень; аналізу мотивів їх вчинків [9: 128-135].

За періодизаціями, прийнятими у віковій психології, вік від 17 до 23 років, визначають як період, що знаходиться на стику пізньої юності та ранньої дорослості (Б.Ананьєв, Д.Бромлей) або як кризу ранньої дорослості (Левінстон). У загальному процесі особистісного становлення, за твердженням К.Ушинського, Б.Ананьєва та інших вчених, цей вік має вирішальне значення, оскільки є періодом найбільш активного розвитку моральних та етичних почуттів, становлення характеру, оволодіння соціальними функціями дорослої людини (включаючи професіональні). Саме у цьому віці відбувається формування системи знань, умінь та навичок майбутньої професійної діяльності, розвиток особистісних якостей, становлення індивідуальності, формується професійна спрямованість, зацікавленість та життєва позиція.

Студентство було виділено в окрему соціально-психологічну вікову групу Ленінградською психологічною школою (Б.Ананьєв, Л.Грабовська, Є.Степанова, В.Лісовський та ін.). До студентства відносять молодих людей, основним видом діяльності яких є учіння, спрямоване на отримання професійної освіти. Студентів об'єднують цілі і мотиви, приблизно однаковий освітній рівень, приналежність до єдиної вікової групи. Студентський вік обмежений у часі – як правило, він складає п'ять років.

Відмітними рисами студентства є:

- характер праці, що полягає в оволодінні новими знаннями, вміннями, навичками, новими способами навчальної діяльності;
- основні соціальні ролі;
- приналежність до однієї соціальної групи – молоді.

Студентство як окрема соціальна група характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, соціальною поведінкою та системою цінностей. Саме у студентському віці

розширюється коло спілкування людини, відбувається пошук смислу життя, прагнення до нових ідей та перетворень. Для студентства як соціальної групи характерною є професійна спрямованість, але, навіть студенти, які свідомо обрали майбутню професію, мають не зовсім вірні уявлення про неї, не знайомі з вимогами, що пред'являє майбутня діяльність до особистості фахівця. Студентство порівняно з іншими соціальними групами характеризується більш високим рівнем освіченості та пізнавальної мотивації, більш активним споживанням культури, найвищою соціальною активністю та достатньо гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості [4: 183].

Психологи (G.J.Craig, A.W.Astin) вважають, що для більшості студентів зміни в установках та емоційній сфері, що відбуваються під час навчання у вищому навчальному закладі, набагато більш значущі, ніж власне підготовка до професії. Саме у цей період переглядаються погляди, переконання та "Я-концепція". Студенти формують своє відношення до різноманітних особистісних якостей, точніше можуть проаналізувати власні. Сформовані під час навчання особистісні якості зберігаються довше, ніж конкретна професійна підготовка (у вигляді знань, умінь та навичок), набута у вузі, більш того, саме певні особистісні якості допоможуть студентові у майбутній професійній діяльності, дозволяючи приймати більш виважені рішення стосовно майбутньої професійної діяльності та підвищуючи конкурентоспроможність молодого спеціаліста [6: 720-721].

**Висновки.** Отже, важливим завданням вищої освіти є формування особистості спеціаліста. Особливого значення воно набуває стосовно особистості майбутнього вчителя, важливими компонентами якої є професійні особистісні якості, котрі мають:

- 1) відповідати вимогам суспільства до особистості вчителя;
- 2) гармонійно поєднуватися з цілісною структурою особистості, не суперечити особистісним цінностям та настановам;
- 3) сприяти виконанню вчителем основних педагогічних функцій;
- 4) розвиватися паралельно з педагогічними та спеціальними здібностями, а також сприяти розвитку цих здібностей.

Формування професійних особистісних якостей у студентському віці є дуже важливою та недостатньо вивченою проблемою, яка потребує подальшого дослідження.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимов В.Е., Пантина Н.С. Методологические вопросы разработки модели специалиста // Советская педагогика. – 1977. – №5. – С. 100-108.
2. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. – 188 с.
3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 273 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад.школа, 1989. – 608 с.
6. Крейг Г. Психология развития. – С-Пб.: Издательство "Питер", 2000. – 992 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
8. Петровский А.В. Быть личностью. – М.: Педагогика, 1990. – 112 с.
9. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Учебник для индустриально-педагогических техникумов. – М.: Высшая школа, 1973. – 256 с.
10. Психология: підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.: За ред. Ю.Л. Трофімова. – 2-ге видання. – К.: Либідь, 2000. – 558 с.
11. Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психология та педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.
12. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

**ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ СТРУКТУРИ  
ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ШКІЛЬНОГО КЛУБУ ЯК ФОРМИ  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ПРОФЕСІЙНОГО  
САМОВИЗНАЧЕННЯ, ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ  
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ 8-11 КЛАСІВ**

*У статті висвітлюється організаційна структура профорієнтаційного шкільного клубу як форми соціально-педагогічної роботи з професійного самовизначення, особистісного розвитку та реалізації творчого потенціалу учнів 8-11 класів загальноосвітніх навчально-виховних закладів освіти України.*

*In this article you can read information about the organizing structure of the professional oriented school club as a form of social teaching work in professional self-determination, personal development and implementation of the creative potential of the pupils of the 8-11 forms in the Ukrainian secondary schools.*

Актуальність проблеми. В умовах суттєвих соціально-економічних перебудов особливої актуальності набуває проблема успішного життєвого самовизначення молоді, особливо у сфері професійної діяльності.

На сьогодні накопичено значний досвід з вивчення та формування професійного самовизначення особистості. Зокрема, ці проблеми знайшли відображення у дослідженнях В. Кравецького, І. Мартинюка, В. Панченка, Н. Пряжнікова, В. Сидоренка, Б. Федорішина, С. Кістякової, М. Янцура.

Основою життєвого самовизначення молоді людини на професійну працю є гармонійне поєднання професійного самовизначення, особистісного розвитку та творчого потенціалу.

**Метою статті** є обґрунтування та визначення шляхів соціально-педагогічної роботи з професійного самовизначення учнів 8-11 класів.

**Результати дослідження.** Як показують результати на початку нашого дослідження, тільки 7,9 % випускників 11 класів мали професійний план щодо отримання професії та професійного росту. 53 % учнів мали професійний план тільки для отримання професії, але з них 34,9 % старшокласників не мали чітких уявлень про об'єкт, цілі, умови праці обраної професії та 18,1 % учнів обирали професійний навчальний заклад тільки за можливістю отримання освіти. 39,1 % учнів не визначились щодо отримання професії, або планували військову службу в армії.

Подальшого дослідження потребують питання практичної реалізації соціально-педагогічної роботи з професійного самовизначення, особистісного розвитку та реалізації творчого потенціалу учнів по закінченні навчання у загальноосвітній школі.

У період отримання загальної освіти професійне самовизначення особистості передбачає усвідомлений вибір професії відповідно її індивідуальним особливостям, інтересам та здібностям. Науково обґрунтований особистісний розвиток створює передумови для набуття рис та якостей, необхідних в обраній професійній праці. Реалізація творчого потенціалу сприяє формуванню активної життєвої позиції особистості як у виборі професії, так і в одержанні необхідних базових знань та вмінь майбутньої професійно-трудової діяльності. Успішне вирішення цих завдань у значній мірі залежить від ефективності профорієнтаційної роботи як однієї з головних умов активного професійного самовизначення та трудового становлення особистості.

При всій різноманітності досліджень з життєвого самовизначення юнаків та дівчат на професійну працю залишаються невивченими чимало можливостей соціально-педагогічних засобів рішення цієї злободенної проблеми. У наданні науково обґрунтованої допомоги

школа не може обмежитись тільки профорієнтаційною роботою з учнями. Особливого значення набувають завдання адаптації випускників на сучасному ринку праці, забезпечення їх соціальної мобільності та конкурентоспроможності у сфері суспільного виробництва за рахунок ранньої професіоналізації.

Гармонійне поєднання професійного самовизначення, особистісного розвитку та творчого потенціалу учнівської молоді у процесі соціально-педагогічної роботи забезпечить успішність адекватної самореалізації життєвих планів на етапі вибору професії [1].

Реалізація профорієнтації в школі залежить від чіткої та злагодженої роботи шкільних психологів, класних керівників, інших спеціалістів. Профорієнтація і профконсультація – це орієнтування школяра тоді як професійне самовизначення більше співвідноситься із самоорієнтуванням учня, який виступає у ролі суб'єкта самовизначення [2].

Організація шкільного клубу дозволяє ширше включати учнів у профорієнтаційні заходи що відбуваються не тільки у навчальний час, але і після занять у школі. У шкільному клубі бажано залучати різноманітні спеціалізовані гуртки і секції з урахуванням інтересів, здібностей, прагнень юнаків та дівчат.

Згідно з програмою експериментально-досвідної роботи у Херсонській загальноосвітній школі I – III ступенів № 9 з теми “Життєве самовизначення учнівської молоді засобами соціально педагогічної роботи” затвердженою у 2006 році, розпочав свою роботу шкільний клуб.

Мета шкільного клубу: формування професійного самовизначення, особистісного розвитку та реалізації творчого потенціалу учнів 8 – 11 класів засобами соціально-педагогічної роботи.

Завдання: ознайомити учнів зі світом професій, створити умови для вивчення своєї особистості, розвивати творчий потенціал школярів, надати можливість планування професійної кар'єри за допомогою психодіагностичних консультацій, допомогти у життєвому самовизначенні на професійну діяльність.

Клубна форма передбачає об'єднання вихованців у неформальну організацію і надає педагогічній роботі неофіційного, не примусового характеру.

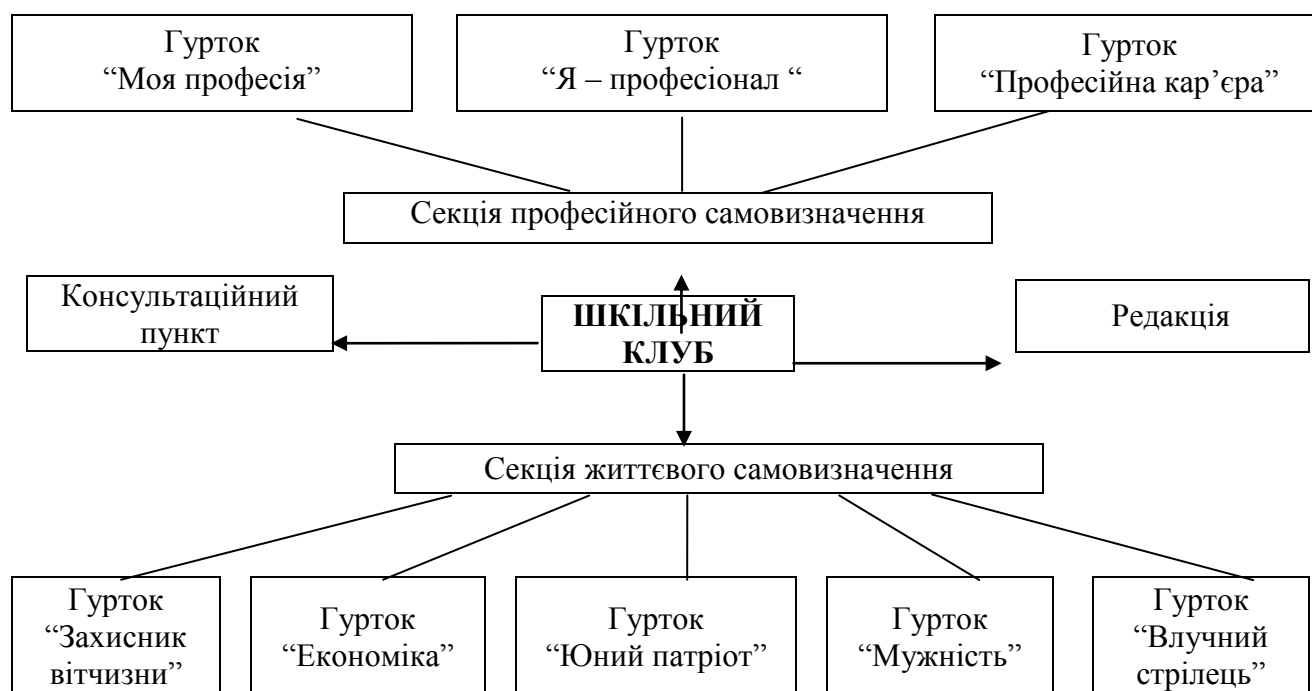
У клубі учні можуть отримувати поради, ненав'язливі настанови або завдання щодо діяльності з елементами морально-ділового підходу до життя.

Організаційна структура шкільного клубу представлена на схемі 1.

Шкільний клуб об'єднує дві секції. Секція професійного самовизначення включає роботу трьох профорієнтаційних гуртків. Гурток “Моя професія” об'єднує учнів 8 класів; “Я – професіонал” – учнів 9 класів; “Професійна кар'єра” – учнів 10-11 класів. Заняття гуртків проводяться один раз на тиждень. Тривалість заняття 45 хвилин. За організацію, контроль і координацію роботи секції професійного самовизначення відповідає завідувач-педагог. У шкільному клубі цю функцію виконує помічник завідувача секції професійного самовизначення, а також один або три інструктори (по одному з кожного гуртка). Усі учнівські посади займають учні, які займаються у секції професійного самовизначення. Секція життєвого самовизначення об'єднує роботу всіх інших гуртків і секцій школи. Організацію, контроль і координацію роботи секції виконує завідувач-педагог. Учнівські посади такі ж самі, як і у секції професійного самовизначення, але займають ці посади тільки ті учні які входять до шкільного клубу, згідно з власного бажання.

Редакція шкільного клубу працює під керівництвом головного редактора-педагога, який здійснює організацію, контроль і координацію роботи редколегії, відповідає за випуск органів друку. Безпосередньо цю роботу у клубі виконують учні згідно з посадами старшого члена редколегії і членів редколегії від 3 до 5 осіб. Редакція випускає раз на місяць газету, яка має постійні рубрики та інформує про життя шкільного клубу, а також слідкує і своєчасно інформує про засідання ради клубу та інше.

### Організаційна структура шкільного клубу



Консультаційний пункт працює весь рік. Керівником є шкільний психолог-педагог. Основна мета консультаційного пункту надання учням допомоги у життєвому самовизначенні на професійну діяльність. Учні займають посади старшого помічника завідувача консультаційним пунктом і помічників від 3 до 8 осіб (по одному з гуртків або секцій). Усі бажаючі старшокласники можуть отримати інформацію з питань пов'язаних з професійним планом.

Практика організації клубної роботи у загальноосвітніх закладах м. Херсона підтвердила доцільність чотирьох етапів у створенні шкільного клубу.

Перший етап. На методичній раді школи замісник директора з навчально-виховної роботи, роз'яснює мету, завдання, організаційну структуру учнівського клубу. Відповідальні за окремі структурні підрозділи представляють програми роботи клубних гуртків, відділень. Методичною радою затверджується загально-організаційна структура клубу, програми роботи його основних структурних підрозділів, призначаються їх керівники і відповідальний за роботу всього клубу (потім цей педагог може виконувати обов'язки голови клубної ради).

Другий етап. Класні керівники повідомляють учням 8-11 класів про створення шкільного клубу, про роботу його гуртків, секцій, відділень. Учням, бажаючим вступити до клубу, пропонується записатися у класних керівників, потім списки передаються загальному керівникові клубу. Класні керівники повинні ознайомити також батьків учнів (на класних батьківських зборах) із метою та завданнями організаційною структурою і програмами роботи клубу.

Третій етап. Через два тижні відповідальні за клубну роботу за допомогою класних керівників скликає загальні збори учнів, які записалися до клубу, і керівників клубних підрозділів. Обговорюються питання клубу, редакції та довідкового бюро.

Четвертий етап. Передбачає розгляд і затвердження на засіданні ради посадової інфраструктури клубу, посадових обов'язків його членів, планів роботи структурних підрозділів клубу.

Повний цикл клубної роботи передбачає чотири роки. Принцип повноважного представництва виражається у призначенні членів клубу на тимчасові або постійні посади (строком до чотирьох років). Обрані учні звітують про свою роботу на засіданнях ради та загальних зборах членів клубу. Оперативне керівництво справами здійснює рада клубу.

Кількість її членів визначається залежно від кількості учнів у клубі і може нараховувати у середньому від 10-20 осіб. Кандидатури членів ради затверджуються на загальних зборах. До ради повинні входити представники всіх клубних структурних підрозділів, їх функціональні обов'язки наведено у таблиці 1.

Таблиця 1.

### Функціональні обов'язки членів ради клубу

Члени ради клубу	Кількість представників	Функції членів ради
Голова ради клубу	1	Затвердження планів і звітів роботи та його структурних підрозділів; контроль і координація роботи клубних структурних підрозділів; організація і проведення загальних зборів членів клубу; розподіл посадових обов'язків.
Головний редактор	1	Організація, контроль і координація роботи редколегії, відповідальність за випуск органів друку.
Завідувач консультаційним пунктом	1	Організація, контроль і координація роботи мобільного соціально-педагогічного консультаційного пункту з допомоги у життєвому самовизначенні на професійну діяльність.
Завідувач секції професійного самовизначення	1	Організація, контроль і координація роботи секції; розподіл обов'язків між представниками секції.
Представники секції професійного самовизначення	1-3	Організація і проведення для учнів 8-11 класів гурткових занять та інших заходів.
Завідувач секції життєвого самовизначення	1	Організація, контроль і координація роботи секції; розподіл обов'язків між представниками секції.
Представники секції життєвого самовизначення	2-5	Організація і проведення для учнів 8-11 класів гурткових занять та інших заходів.

Випуск органів друку забезпечує редколегія у складі 4-5 учнів на чолі з головним редактором. Члени редколегії працюють згідно з посадовими обов'язками редакції, здійснюючи збір, обробку, оформлення необхідної інформації для органів друку.

Секційна робота здійснюється за двома основними напрямками: організація діяльності учнів на клубних посадах та залучення до удосконалення шкільного оточуючого середовища. Посадовою роботою можна охопити досить значну кількість учнів. Учнівська посадова інфраструктура клубу представлена у таблиці 2.

Таблиця 2.

### Учнівська посадова інфраструктура клубу

Клубні структурні підрозділи	Кількість посадових осіб учнів	Учнівські клубні посади
1	2	3
Голова ради клубу	1	Помічник голови ради клубу
Редакція	1	Старший член редколегії
	3-5	Член редколегії
Завідувач консультаційним пунктом	1	Старший помічник завідувача консультаційним пунктом
	3-8	Помічник завідувача консультаційним пунктом



1	2	3
Завідувач секції професійного самовизначення	1	Помічник завідувача секції професійного самовизначення
	1-3	Інструктор секції професійного самовизначення
Завідувач секції життєвого самовизначення	1	Помічник завідувача секції життєвого самовизначення
	2-5	Інструктор секції життєвого самовизначення

Під час розподілу посадових обов'язків необхідно враховувати інтереси, бажання і здібності вихованців. У процесі клубної роботи до керівництва можуть залучатися педагоги різного фаху.

Таким чином, у клубі із учнями 8-9 класів здійснюється педагогічна робота пропедевтичного характеру, яка передбачає опанування відповідними знаннями та вміннями. У 10-11 класах формуюча робота передбачає набуття старшокласниками конкретного досвіду вчинків і поведінки у життєвому самовизначенні на професійну діяльність. Залучення учнів до вивчення досвіду професіоналів різних професій та аналізу професійної діяльності, характеристик сучасних професій, літературних персонажів забезпечують значну емоційну насиченість виховної роботи у клубі. Як наслідок, моральна спрямованість поведінки старшокласників спочатку закріплюється за допомогою емоційно-чуттєвих етапів у пам'яті, потім емоційні спогади допомагають вихованцям відтворити суспільно-моральні еталони у реальних життєвих ситуаціях.

Порушена у статті проблема не вичерпує всієї її багатогранності. Подальшого дослідження потребують питання практичної реалізації соціально-педагогічної роботи з професійного самовизначення, особистісного розвитку та реалізації творчого потенціалу учнів по закінченні навчання у загальноосвітній школі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Програма експериментально-досвідної роботи в Херсонському навчально-виховному комплексі – загальноосвітній школі I-III ступенів № 9 Херсонської міської ради. – Херсон, 2006.
2. Пряжников Н.С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8-11 классы). – М.: ВАКО, 2006. – 288 с.

УДК 37[034:011.32]

Х.В. Кметь

### **ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ВІДПОЧИНКУ**

*У статті висвітлено змістове наповнення ігрової діяльності учнівської молоді у закладах відпочинку. Організуючи ігрову діяльність, педагогу-організатору необхідно враховувати всі педагогічні умови її організації. Соціальна гра – це своєрідна пізнавальна діяльність соціально-культурного характеру, яка дозволяє дитині трансформувати на себе соціальний досвід і вчитися перетворювати світ.*

*This article shows contents of games activity of pupil in camps. When teacher organizes games activity he have to foresee all pedagogical conditions. Social game is cognitive activity with social-cultural character. This game permits child to transform social experience and to study to change the world.*

**Актуальність.** У дітях – майбутнє кожної держави, перспективи її економічного, соціального і демографічного розвитку. Це не гарні слова, це – правда життя. На даний час

найменш захищеною категорією населення є діти [3]. Саме ігрова діяльність є джерелом гармонійного розвитку, чудовим засобом для організації дозвілля та гарного настрою. Саме через призму ігрової діяльності дитина доторкається до уяви, руху, радості, здоров'я, пізнання. Гра може змінити ставлення дитини до себе й до інших, її психологічне відчуття, способи спілкування в колективі. Вона розкриває здібності, які необхідні в навчанні й іншій серйозній діяльності. Гра є відображенням дитини оточуючого життя – діяльність людей, їх взаємовідносин, які складаються в дитячій уяві [9].

Ігрова діяльність займає пріоритетне місце у дитячому дозвіллі, адже гра – засіб багатогранний: це і дозвілля, і самостійна діяльність дитини, що сприяє всебічному розвитку і вихованню особистості, задовольняє потреби у спілкуванні й отриманні інформації, забезпечує дитині можливість самовираження, реалізації власного потенціалу, і метод формування та згуртованості колективу, організації різних видів діяльності, фізичного удосконалення дитини [9].

**Метою** статті є висвітлення змістового наповнення ігрової діяльності учнівської молоді у закладах відпочинку.

Організатору ігрової діяльності необхідне вміння обирати потрібну соціальну гру залежно від обставин та умов проведення. Педагогу-організатору потрібно пам'ятати, що ігрова діяльність базується на основі системного підходу.

Система соціальних ігор повинна відповідати запитам учнівської молоді даної вікової категорії. Потрібно, щоб соціальні ігри були зрозумілими, доступними і цікавими для дітей. Успіх кожної соціальної гри залежить не лише від умілого її вибору, але й від того, як вона проводиться [9].

Рекомендуємо такі **види соціальної ігрової діяльності**: ігри-знайомства, одноразові ігри, ігри-жарти, пізнавальні, інтелектуальні ігри, ігри у приміщенні, ігри при поганій погоді, ігри-масовки, ігри-пісні, ігри-танці, ігри на свіжому повітрі, ігри на пляжі, у воді, ігри у транспорті, рухливі ігри, ігрові програми та ігрові естафети.

**Ігри – знайомства.** Це соціальні ігри, які створюють сприятливі умови для знайомства дітей між собою та з педагогами-організаторами, вихователями. Дають змогу виявити творчі, інтелектуальні здібності, психологічні особливості кожної дитини, зробити перші кроки у формуванні тимчасового дитячого колективу, закладанні його “фундаменту”, лідер-групи та пасиву, сформувати стиль міжособистісних стосунків, налаштувати дітей на спільну діяльність, творчість, виявити організаторські здібності, оформити органи дитячого самоврядування, створити певний емоційний настрій, романтику, дружню атмосферу [4]. Саме ігри-знайомства дають можливість “побачити” дитину, вивчити її минулий досвід, характер, звички, здібності, рівень дитячих вмінь та навичок, інтереси та захоплення, спроектувати подальший розвиток особистості дитини.

Технологія проведення цих ігор полягає в тому, щоб кожна дитина могла самовиразитися, самоствердитися, пізнати себе та інших, щоб дітям у грі було легко, зручно і комфортно. Приклад гри:

#### **“Листки календаря”**

Кожен гравець отримує або витягує листок календаря (наприклад, 1 жовтня/понеділок і т.д.), тоді учасниками гри виконуються наступні завдання: згуртуватися за порами року і познайомити оточуючих з перевагами, особливостями даної пори року у довільній формі за допомогою віршів, пісень, танців; згуртуватися за місяцями і прорекламувати свій місяць, усі слова в рекламі повинні починатися з першої букви місяця; згуртуватися за днями тижня, виконати завдання – нагадати пісню про свій день тижня або придумати один куплет; сформувати команду з днів тижня (одна – понеділки, друга – вівторки і т.д.) та виконати певні завдання; згуртуватися за числами (парні і непарні) [7].

**Ігри на свіжому повітрі.** Можна провести такий умовний поділ: рухливі ігри на відкритих майданчиках, ігри на пляжі, ігри у воді.

Проведення соціальних ігор на свіжому повітрі підсилює їх ефективність, сприяє загартуванню організму. Особливістю є те, що вони завжди вимагають від гравців рухових

зусиль, спрямованих на досягнення умовної мети, обговореної в правилах, носять змагальний, творчий колективний характер.

Для рухливих ігор характерні активність і самостійність гравців, колективність дій і безперервна зміна умов діяльності, розвивають в дітей чимало корисних якостей, сприяють вихованню дисципліни, волі, наполегливості в подоланні труднощів, привчають бути чесними і справедливими, злагоджено діяти в команді, допомагати один одному [6].

Для кожної вікової групи є свої особливості вибору й методики проведення соціальної гри. Вибір її визначається конкретними завданнями та умовами її проведення. Для дітей молодшого шкільного віку до вподоби рухливі ігри нетривалі за часом, з нескладним змістом, з чіткими правилами. Більшість соціальних ігор має конкретне ігрове завдання: “наздожени”, “піймай”, “знайди”, “займи вільне місце” тощо і педагогу-організатору потрібно саме цим зацікавити дітей. Дітям цікавий сам процес дій, миттєві зміни ігрових ситуацій, їм доводиться самостійно знаходити вихід з непередбачених ситуацій, окреслювати мету, встановлювати взаємодію з товаришами, проявляти спритність, витривалість, силу. Приклад гри:

#### **“А-рам-шим-шим”**

Гравці стоять в колі, ведучий – в центрі кола з закритими очима та витягнутою вперед рукою. Діти ідуть по колу, повторюючи слова:

А-рам-шим-шим, а-рам-шим-шим, арамія-мусія, Покажи, де є я.

На останні слова коло зупиняється, і гравці дивляться, на кого вказує рука ведучого. Він виходить в коло і стає спина до спини з ведучим. Усі хором промовляють: “Раз, два, три”. На рахунок “три”, вони одночасно повертають голови. Якщо повернули голови в одну сторону, то виконують якесь завдання дітей (співають, танцюють тощо). Якщо в різні – потискають руки один одному, міняються місцями і починають гру з початку [7].

**Соціальні ігри на воді** використовуються як засіб розвитку тих чи інших фізичних якостей і рухових навиків, вивчення або удосконалення окремих елементів техніки та способів плавання, переключення з одного виду фізичних навантажень на інші, емоційного відпочинку тощо. Потрібно брати до уваги вік і підготовленість гравців, умови проведення гри (басейн, водойма тощо). При відносно низькій температурі ігри повинні бути не довготривалі і з великою кількістю гравців.

Педагог-організатор повинен неупинно слідкувати за гравцями, виконанням ними правил гри та техніки безпеки. Пояснення правил гри, поділ на команди, контроль за тим, як діти зрозуміли отримане завдання, демонстрація вправ повинні попередньо проводитись тільки на суші. Приклад гри:

#### **“Сплячий пірат”**

Діти діляться на дві команди, обираються капітани, які стають “сплячими піратами”. Їм зав’язують очі, а перед їхніми ногами розташовують “скарб” (кубики, дрібні предмети, коробочки з-під сірників тощо), який капітани повинні зберігати як можна довше. Гравці протилежної команди стають широким колом навколо “сплячого пірата”. За сигналом ведучого гравці намагаються дістати “скарби”. Спійманий “піратом” гравець повертається на вихідну позицію. Кожен гравець може зробити 3 спроби (за одну спробу можна взяти тільки один “скарб”). Перемагає команда, у якій гравці виявили більше винахідливості і краще справилися з завданням [7].

**Ігри при поганій погоді.** Існує цілий комплекс ігор, який використовується педагогом-організатором для ігрової діяльності з дітьми в приміщенні, при зміні погодних умов, заповнення пауз у режимних моментах, чергуванні фізичних навантажень і спокою, перед початком масових заходів тощо. Це переважно малорухливі ігри. Ці ігри зібрані, об’єднані та умовно названі “Ігри при поганій погоді”, але це зовсім не означає, що їх не використовують для організації ігрової діяльності під час перебування дітей на свіжому повітрі. Методика проведення цих ігор відповідає всім загальним вимогам і технології більшості відомих ігор.

У процесі ігор у дітей виробляється звичка зосереджуватись, мислити самостійно, розвивається увага, фантазія, прагнення до пізнання навколишнього світу, вони вчаться

орієнтуватися у незвичайних ситуаціях. Завдання педагога-організатора включити у гру навіть найпасивніших дітей, захопити їх грою, бажанням не підвести товаришів, непомітно долаючи внутрішні комплекси, психологічні бар'єри. Серед різноманітних дитячих ігор особливе місце займають **пізнавальні ігри**, призначення яких – сприяти розширенню, поглибленню знань, розвитку пізнавальної активності, формувати світогляд. Приклад гри:

#### **“Детектив навпаки”**

Один із гравців розповідає кінець будь-якої незвичайної історії з лаконічним і гострим сюжетом і інтригуючим закінченням (власної чи прочитаної, побаченої: детектив, екшн, драма, комедія тощо). Завдання учасників гри в тому, щоб з'ясувати, що ж такого жахливого відбулося у цій історії? Вони можуть давати питання оповідачеві, але тільки такі, на які можна відповісти однозначно: “так” або “ні”. Також він може говорити: “Не має значення”, якщо запитання зовсім не стосується сюжету історії [7].

**Одноразові ігри-жарту.** Ці соціальні ігри сприяють емоційному сплеску, мають виражений розважальний характер, оскільки процес і простір соціальної гри обов'язково припускає виникнення комічних ситуацій, жартів. Одноразові соціальні ігри – один із прийомів подолання пасивності дітей, залучення їх до активної діяльності колективу.

Важливо чітко пояснити правила гри, адже від найменших нюансів залежатиме результат гри. Ефективніше і зрозуміліше буде, якщо одночасно пояснювати і демонструвати, створюючи образну уяву про гру. Якщо під час гри правила не виконуються, гру потрібно призупинити, зробити веселий коментар і вказати на помилки. Приклад гри:

#### **“Телепат”**

Гра може мати безліч варіантів, головне зрозуміти основні принципи її проведення. Пропонуємо вгадувати улюблені страви наших учасників.

З кімнати виходить декілька бажаючих. З присутніми в кімнаті дітьми ведучий домовляється про “умовну” страву, наприклад, морозиво, після якої ведучий називатиме улюблену страву запрошеного гравця. Запрошується перший гравець, якому повідомляється, що ведучий справжній телепат чи гіпнотизер і він може налаштувати всю аудиторію на свій лад. Для цього йому на вухо або так, щоб ніхто більше не почув, гравець називає свою улюблену страву (наприклад, борщ), а всі присутні це без проблем відгадають. Ведучий починає перелічувати страви, діти хором відповідають: “Ні”. Він називає “умовну страву” і це означає, що наступна страву і є улюблена страву гравця. Гравець не може у це повірити і захоче перевірити ще раз, назвавши іншу свою улюблену страву, але усе відбудеться знову. Перед тим, як викликати наступного гравця, потрібно зізнатися попередньому і сказати йому “умовну страву”, щоб він продовжував гру вже з усіма [7].

**Масові ігри.** Умовно даний вид соціальної гри можна поділити на: соціальні ігри з залом та ігри-масовки, ігри-пісні, ігри-танці, ігри в автобусі.

Програма ігор з залом може бути організована так, щоб залучити кожного з моменту їхнього приходу. Тому, доки збираються учасники заходу, варто організувати веселі конкурси, змагання, атракціони, лотереї.

В організації та проведенні масових ігор важливою є методика пояснення правил гри. Не потрібно починати гру з її назви чи переказування змісту, бо це істотно зменшує інтерес до неї дітей. Бажано починати пояснення правил зі вступу, що повинен бути логічно пов'язаний з тематикою свята, заходу чи ігрової ситуації. Найкращим варіантом є пояснення правил гри безпосередньо за ходом гри та організації учасників і уболівальників. Технологія пояснення гри повинна відповідати ряду вимог: зрозумілість і чіткість у викладі правил гри; емоційна виразність і достатня гучність незалежно від кількості учасників гри; воно повинно бути максимально показовим. У поясненні залежно від гри бере участь або педагог-організатор, або він і діти (організатор пояснює завдання, а діти показують, що потрібно робити) [2].

Важливо правильно регулювати темп гри, не допускаючи пауз, проводити гру у гарному піднесеному настрої, з усмішкою та запалом. Тривалість масових ігор залежить від інтересу і зацікавленості аудиторії. Приклад гри:

### “Наше коло, мов сім’я”

Наше коло, мов сім’я (показуємо на зал):

Друзі – ми, і ти, і я, (показуємо),

Посміхнись сусіду справа, посміхнись сусіду зліва.

Ми – одна сім’я (співаємо разом).

Далі пісня повторюється з іншими варіантами дій: **підморгни, ущипни, налякай, обійми, розсміши, руку дай, пошкодуй, поцілуй** [7].

**Ігри-масовки** – рухливі ігри, пов’язані з пересуванням, перебудовою гравців під музику, в яких діти танцюють і співають. Ці соціальні ігри вчать дітей вправно володіти словом, дотримуватися етичних норм поведінки, пробуджують мистецький хист до рідного слова, народної пісні, різноманітних видів танців, театрального мистецтва, культури. Ціла низка ігор-масовок нагадує своєрідне театралізоване дійство, в якому відсутні глядачі, оскільки кожен учасник має певне завдання, виконує свою роль. Ці ігри можна проводити у холі, на вулиці, під час дискотек і розважальних програм. Найчастіше такі ігри організовують під час святкувань різноманітних знаменних дат, ними можна починати або закінчувати великі масові заходи. Приклад гри:

### “Запитаєш – відповім”

Діти діляться на дві команди. Одна команда дає запитання піснею, завдання другої команди: відповісти на запитання іншою піснею. “Чому я не сокіл, чому не літаю?” – “Молодша сестра, бодай не зросла, сидельце сховала” [7].

**Висновок.** Отже, аналіз досліджень науковців та власний доробок дає зробити висновок про те, що важливою умовою підвищення ефективності організації ігрової діяльності є формування такої системи педагогічних умов, яка б забезпечувала оптимальне застосування її в організації ігрової діяльності. Соціальна гра – це своєрідна пізнавальна діяльність соціально-культурного характеру, яка дозволяє дитині трансформувати на себе соціальний досвід і навчатися перетворювати світ. Організуючи ігрову діяльність, педагогу-організатору необхідно враховувати всі педагогічні умови її організації. Універсальність, всеосяжність соціальної гри сприяє гармонійному розвитку дитини. Соціальна гра є доступною для дітей формою соціального життя, природним способом орієнтації у моральних стосунках і засвоєнні норм поведінки.

Порушена проблема є надзвичайно важливою, а змістове наповнення ігрової діяльності учнівської молоді у закладах відпочинку потребує подальшого дослідження.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. – Новосибирск, 1994. – 144 с.
2. Грицак В. Б. Дитина щаслива в грі: Навч.-метод. посібник / В. Б. Грицак, Л. К. Мотрич. – К.: Науковий світ, 2003. – 70 с.
3. Державна національна програма “Діти України” // Дошкільне виховання. – 1996. – №6. – С. 4-7.
4. Діти і літо: Організаторам літнього відпочинку дітей /Упоряд. Н.В. Любченко, О.Б.Хомич. – К.: Плянди, 2005. – 120 с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 8. – 452 с.
6. Махов В.А. Теорія і методика навчання рухливих і спортивних ігор: Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 160 с.
7. У світі дитячої гри: (На допомогу організатору дитячого дозвілля): За заг. редакцією Н.Олійник, Т.Майданюк, Х.Кметь. – Тернопіль: Збруч, 2006. – 136 с.
8. Сухомлинський В.О. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 560 с.
9. Шмаков С.А. Каникулы. Прикладная энциклопедия. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с.

**РОЛЬОВА ГРА ЯК МЕТОД МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ**

*Статтю присвячено з'ясуванню значення ігрової діяльності для формування особистості підлітка та вивченню технології проведення рольової гри у порівнянні з психодрамою та діловою дидактичною грою.*

*The article is dedicated to studying the importance of play activity for the teenager's personality development and the technology of role play organization in comparison with psychodrama and business training play.*

*Постановка проблеми.* Необхідність підвищення якості морального виховання підростаючого покоління вимагає від педагогів та науковців пошуку найефективніших методів і форм педагогічного впливу на духовну сферу особистості, що формується, з метою формування стійких гуманістичних ціннісних орієнтацій. У цьому контексті відбувається підвищення інтересу до гри як методу виховання, про що свідчить значна кількість досліджень.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* дає підстави стверджувати, що найбільш розробленою в педагогіці є теорія й практика дидактичної гри у навчальній діяльності школярів та студентів (Д.Галушко, Ю.Геронімус, І.Куліш, В.Платов, С.Шмаков). Виховний та розвивальний потенціал гри розглядається на прикладі дітей та молодших школярів (Л.Макарова, Р.Охрімчук, В.Рижук, О.Цветкова), що свідчить про недостатню увагу, що надається грі взагалі та рольовій грі, зокрема під час організації та реалізації виховання підлітків.

Отже, *метою* цієї статті є з'ясування можливостей використання рольової гри як метода морального виховання підлітків, для чого необхідно вирішити *завдання*: визначити значення ігрової діяльності як чинника формування особистості у підлітковому віці та визначити технологію використання рольової гри як методу морального виховання.

*Виклад основного матеріалу.* Гра супроводжує людину майже в усіх сферах її життя, функціонуючи як особистісне, соціальне та культурне явище, що дозволяє говорити про міждисциплінарний статус гри, яку вивчають культурологія, психологія, психотерапія тощо. Д.Ельконін [19], С.Рубінштейн [13], досліджуючи значення гри у психічному розвитку особистості з позиції діяльнісного підходу, характеризують її як різновид фізичної та інтелектуальної діяльності, яка не має безпосередньої практичної доцільності та яка надає індивідові можливість самореалізації, що виходить за межі його актуальних соціальних ролей [5: 377]. Особливе значення в ігровій діяльності належить мотивам, у контексті чого С.Рубінштейн визначає гру як усвідомлену діяльність людини, тобто сукупність дій, що поєднуються єдністю мотиву. Мотиви гри полягають, на його думку, не в утилітарному ефекті або речовому результаті, які звичайно дає діяльність в практичному неігровому плані, і не в діяльності безвідносно до її результату, а в різноманітних переживаннях дійсності [13: 485]. Вказуючи на відсутність матеріального або ідеального продукту ігрової діяльності, Р.Немов зазначає, що гра часто має характер розваги, відпочинку, іноді ігри опиняються засобом символічної розрядки напруження, що виникло під впливом актуальних потреб людини, яке вона не в змозі послабити іншим шляхом [10: 154].

Обираючи гру в якості методу морального виховання в контексті діяльнісного підходу, ми виходимо з того, що процес виховання як формування в структурі особистості ціннісної сфери відбувається тільки шляхом активності вихованця, що вимагає створення сприятливих умов для залучення його у різноманітні види діяльності, яка має виховне спрямування. Виховний потенціал діяльності, в якій бере участь вихованець, забезпечується завдяки здійсненню її планування та організації, обговоренню результатів, спілкуванню в референтній групі, внаслідок чого вихованець отримує доступ до усвідомлення

особистісного смислу кожного окремого виду діяльності та формування ціннісного ставлення до неї. З іншого боку, у процесі залучення вихованця до діяльності необхідно враховувати вікові особливості підліткового віку взагалі та специфіку провідного виду діяльності підлітків зокрема. Провідною є діяльність, виконання якої визначає виникнення й формування основних психологічних новоутворень людини на даному щаблі розвитку її особистості [12: 44]. Д.Ельконін обґрунтовує розподіл типів провідної діяльності на дві більші групи. Перша з цих груп пов'язана з орієнтацією в основних смислах людської діяльності й освоєнні завдань, мотивів і норм відносин між людьми. При здійсненні саме цієї групи діяльності відбувається переважний розвиток мотиваційної сфери та потреб. Друга група пов'язана з засвоєнням способів дій з предметами, орієнтуванням у предметному світі, формуванням інтелекту, становленням дитини як компонента продуктивних сил суспільства. За такого розуміння періодизація провідної діяльності має вигляд послідовної зміни видів діяльності від безпосереднього емоційного спілкування немовляти, предметно-маніпулятивної діяльності раннього дитинства, сюжетно-рольової гри дошкільного віку до навчання школярів, інтимно-особистого спілкування підлітків та професійно-навчальної діяльності періоду юності [18]. Підлітковий вік є найбільш складним серед інших періодів розвитку особистості, тому проблема провідної діяльності підліткового віку, що не може обмежуватися лише навчанням та інтимно-особистим спілкуванням, набула подальшого вивчення у працях Д.Фельдштейна, який вважає, що інтимно-особисте спілкування підлітків має включатися в соціально значиму, соціально схвалювану діяльність, яка є, на його думку, провідною в цьому віці [15]. Актуальними стосовно проблеми цієї статті є результати дослідження О.Лішина, який пропонує розглядати провідну діяльність як комплекс видів діяльностей, жорстко не обмежений, але об'єднаний загальною ознакою – специфічним смислом ставлення до світу. Він вважає, що смислом провідної діяльності у підлітковому віці є соціально актуальна діяльність, у сполученні з її демонстративністю, орієнтацією на зовнішнього глядача, насиченістю спілкуванням. За результатами досліджень особливостей реалізації провідної діяльності в підлітковому віці, О.Лішин доходить висновку, що за певних умов у систему провідної діяльності підліткового періоду можуть увійти й навчання, і праця, і гра, однак лише за умови, що ці види діяльності супроводжуються високою мотивацією самоствердження, орієнтації на референтну групу, задоволеності самим процесом діяльності [8]. Таким чином, гра для підлітків є ефективним фактором розвитку особистості, оскільки гра не обмежується віковими характеристиками людини. Більш того, як зазначає Н.Анікеєва, гра є складним соціально-психологічним явищем тому, що потреба особистості в грі й здатність брати в ній участь характеризується особливим баченням світу й не пов'язується з віком людини. Різниця у грі дитини та дорослої людини полягає в тому, що доросла людина вже обрала життєвий шлях, і гра є засобом пережити інші, невикористані можливості. Отже, якщо дорослий у грі намагається відчувати вже не використані можливості життя, то дитина програє, примірює ще не використані, не обрані можливості. Саме ця особливість, на думку Н.Анікеєвої, робить гру потужним засобом соціалізації дитини, залучення її до цінностей суспільства [2: 11-12].

На підставі зазначеного вище, ми доходимо висновку про те, що гра у житті підлітка є більш важливою, ніж провідна діяльність певного періоду розвитку особистості. У цьому контексті актуальною є думка Е.Берна про культурне, соціальне та особистісне значення гри. Культурне значення гри полягає, на його думку, в тому, що виховання дітей є навчанням їх тому, в які ігри їм варто грати [3]. Інтерес до проблеми ігрового елемента в культурі обумовлюється прагненням виявити глибинні підстави людського існування, пов'язані із властивим лише людині способом переживання реальності. Як одне з ключових понять культурології гра увійшла у широкий науковий побут у значній мірі завдяки класичній роботі Й.Хейзинги "Homo Ludens", в якій автор простежує роль гри у всіх сферах людського життя та в усій історії в цілому. За висловленням Й.Хейзенги, вся культура є ігровою, а гра набуває якості культурно-історичної універсалії. Характеризуючи головні ознаки гри (добровільна участь гравців, наявність правил, часова й просторова обмеженість тощо), він

наголошує на тому, що гра є необхідною як індивідууму як біологічна функція, так і суспільству як культурна функція завдяки своєму змісту, цінності, а також духовним і соціальним зв'язкам, які вона породжує [16: 27-28]. Отже, Й.Хейзинга визначає гру як вільну діяльність, що усвідомлюється як “несправжня”, не пов'язана з повсякденним життям і водночас здатна повністю захопити гравця; яка не обумовлюється ніякими найближчими матеріальними інтересами або користю, яка протікає в особливо відведеному просторі й часі відповідно до певних правил і викликає до життя суспільні об'єднання, що прагнуть оточувати себе таємницею або підкреслювати свою незвичайність відносно до іншого миру своєрідним одягом і виглядом. Ігрова функція, у тих її вищих формах, що ми тут розглядаємо, може бути відразу ж зведена в основному до двох аспектів, у яких вона себе проявляє, – це боротьба або демонстрація [16: 31]. Таким чином, у системі культури гра виконує такі функції: вона служить одним із засобів первинної соціалізації, сприяючи входженню нового покоління в людське співтовариство; вона є сферою емоційно насиченої комунікації, що поєднує людей з різним соціальним станом і професійним досвідом; гра містить у собі елемент творчого пошуку, що звільняє свідомість від стереотипів, сприяючи побудові імовірнісних моделей досліджуваних явищ, конструюванню нових художніх або філософських систем або просто спонтанному самовираженню індивіда [5: 378].

Визначаючи гру як серію послідовних прихованих транзакцій, що призводять до певного передбачуваного результату, Е.Берн зауважує на значному соціальному значенні ігор, зазначаючи, що гра заповнює проміжок між проведенням часу і близькістю. Оскільки проведення часу набридає завдяки тому, що повторюються, а близькість вимагає особливих обставин, більшість людей як компроміс вибирають ігри, які займають більшу частину часу спілкування [3]. Соціальне значення гри у житті людини також пояснюється тим фактом, що суспільство вимагає від своїх членів виконувати певні ролі. За визначенням І.Андрєєвої, соціальна роль є нормативно схваленим, відносно стійким зразком поведінки (а також дій, думок і почуттів), що відтворюється індивідом залежно від його соціального статусу або позиції в суспільстві [1]. Отже, вказуючи на конкретну соціальну роль, ми відносимо людину до певної соціальної групи. Діапазон і кількість ролей обумовлюються різноманіттям соціальних груп, видів діяльності й відносин, у які включена особистість із її потребами, інтересами, цінностями. Причому ряд соціальних ролей надаються людині від народження, тобто визначаються її статтю, віком, соціальним походженням. Інші ролі здобуваються шляхом особистих зусиль людини, завдяки її індивідуальним якостям. Однак сама по собі соціальна роль не визначає діяльність і поведінку кожного конкретного її носія в деталях: все залежить від того, наскільки індивід засвоїв, інтерналізує її. Акт інтерналізації детермінується цілим комплексом індивідуальних психологічних особливостей кожного конкретного носія даної соціальної ролі. Отже, роль “грається” добре, коли необхідні для її виконання характерні риси і якості сприймаються індивідом як особисті. Соціальна роль ніколи не означає абсолютної заданості шаблонів поведінки, оскільки так звані шаблони (або моделі) коректуються конкретною діяльністю особистості й змінюються відповідно до її соціального досвіду й життєвих цінностей. Тому будь-яка соціальна роль завжди залишає деякий “діапазон можливостей” для свого виконавця, що умовно можна назвати “стилем виконання соціальної ролі” [1]. Наведене вище дозволяє стверджувати, що гра як метод виховання допомагає навчити вихованця виконувати соціальні ролі дорослої людини безпосередньо у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії й спілкування, що штучно створюються в умовах навчально-виховного процесу.

Особистісне значення гри, за Е.Берном, виявляється у тому, що як друзів і партнерів людина обирає тих, хто грає в такі ж ігри, тому типовий представник будь-якого суспільного об'єднання (аристократія, молодіжна банда, клуб, університетське містечко) здається чужим і дивним членам іншого співтовариства. Так само якщо член певної соціальної групи міняє свої ігри, він ризикує стати ізгоєм [3].

Отже, завдяки значному місцю в особистісному, соціальному та культурному житті людини гру доцільно використовувати в педагогічних цілях.



Рольова гра як метод виховання за своєю структурою та процедурою проведення базується на досвіді психотерапевтичної психодрами, з одного боку, та дидактичної ділової гри, з іншого.

Як різновид та складова частина психодрами рольова гра будується за класичними правилами, розробленими Я.Морено [9]. Психодраму було створено як один із перших видів групової психотерапії (групового психоаналізу), у процесі якої пацієнти грають ролі, спрямовані на моделювання життєво важливих ситуацій з метою діагностики, терапії й корекції неадекватних станів і реакцій. Подальше вивчення можливостей психодрами як психотерапевтичного засобу було здійснено в дослідженнях П.Келермана [6], Д.Кіпера [7], К.Рудестама [14], які виокремлюють у проведенні психодрами такі стадії: розминку, дію (драматизацію) й “шеринг” (наступне обговорення, обмін думками та емоціями). Ефективність цієї групової ігрової психотерапії значною мірою забезпечується завдяки її орієнтації на досягнення групового катарсису й винайденням Я.Морено складовим психодрами, до яких належать сцена, ведучий (директор), головний виконавець (протагоніст), партнери (допоміжні “Я”), група людей (глядачів), різні психодраматичні техніки (обмін ролями, дублювання, “дзеркало”, “репетиція майбутнього”). Завдяки таким особливостям, як спонтанність, принцип “тут і зараз”, двосторонній обмін емоціями, психодраму можна назвати “оригінальним психотерапевтичним театром контрольованої імпровізації й рольової гри, орієнтованим переважно на групове лікування наслідків рольових конфліктів людей за допомогою реанімації їхньої психосоціальної цілісності, розширення свідомості й внутрішнього звільнення” [11].

З іншого боку, рольова гра як метод виховання має багато спільного з дидактичною діловою грою. Ділова гра є формою відтворення предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця, моделювання тих систем відносин, які характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних протиріч і складностей, випробовуваних у типових професійних проблемних ситуаціях. За О.Вербицьким, ділова гра передбачає наявність цілей (ігрових і педагогічних), змісту, ігрової та імітаційної моделей. Імітаційна модель, у якій відбивається дидактично оброблений (узагальнений, спрощений) фрагмент професійної реальності, є предметною основою діяльності гравців. Об’єктом імітації обирається найбільш типовий фрагмент професійної діяльності, що вимагає системного застосування різноманітних умінь і навичок, якими повинен опанувати учень за період, що передує грі. Ігрова модель має власну структуру, до складу якої входять мета, сценарій, комплект ролей та функції гравців, правила, ігрова документація, система оцінювання [4].

Рольова гра, на відміну від гри ділової, є діяльністю в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, цінностей, моралі. Етична основа рольової гри полягає, на думку Н.Щуркової, у самоцінності особистісного вибору, в унікальності й неповторності людських ситуаційних рішень, у єдності добра й зла, неподільності позитивного й негативного, а отже, у правомірності життєвих виборів іноді й прямо протилежного характеру [17]. Психологічним обґрунтуванням використання гри як методу виховання є потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самореалізації.

У процесі організації та реалізації рольової гри доцільно дотримуватися етапів, запозичених із побудови психодраматичної сесії, а саме: розминки, драматизації та обговорення (рефлексії). Розминка, що передує власне драматизації, у великій мірі забезпечує результативність усієї гри, оскільки вона сприяє виникненню спонтанності й творчої активності учасників групи; полегшує спілкування між учасниками, збільшуючи відчуття довіри й приналежності до групи за допомогою спеціальних вправ та тренінгів, що допомагають поліпшити взаємодію й взаєморозуміння між всіма членами групи; підсилює групову згуртованість, одночасно даючи можливість кожному із присутніх отримати уявлення про якості інших учасників групи, що не виявляються в інших ситуаціях спілкування; допомагає членам групи сконцентрувати увагу на проблемах, що пропонуються для вивчення та обговорення під час основної частини заняття. Крім того, під час розминки

порушуються проблеми, що підлягають більш глибокому опрацюванню під час наступних етапів гри. Етапу драматизації передую повідомлення мети гри, правил, сценарію, надання необхідної допоміжної інформації та розподіл ролей. Під сценарієм ділової гри розглядається вербальна чи графічна форма предметного змісту, де викладено послідовність і характер дій гравців та ведучих. Елементом сценарію є також опис конфлікту чи суперечності, закладеної в грі. У зміст сценарію входять: навчальна мета заняття, опис проблеми, що вивчається, обґрунтування поставленого завдання, план ділової гри, зміст ситуації, характеристика діючих осіб. Рольова гра як метод виховання передбачає високий ступінь імпровізації, тому повідомлення сценарію обмежується повідомленням початкової ситуації, яка містить конфлікт, який гравці мають розв'язати протягом гри.

Ефективність етапу драматизації значною мірою залежить від розробки ігрового конфлікту, що має відповідати таким вимогам: моральні дилеми, що складають конфліктну ситуацію, повинні мати відношення до реального життя підлітків, бути простими для розуміння, містити можливості для прийняття різних рішень, стимулювати дискусію. Кількість ролей у рольовій грі не обмежується. Якщо дотримуватися класичної схеми психодрами, то ролей буде небагато, оскільки дія розгортається навколо протагоніста, якому допомагають ще декілька осіб, що виконують ролі “допоміжного Я” головного героя. Решта учасників гри виступає в якості спостерігача та бере активну участь в обговоренні та аналізі гри. Такої схеми пропонує додержуватися Н.Щуркова, яка вважає, що алгоритм організації рольової гри може складатися з п'яти послідовних етапів.

1. Визначаються дві альтернативні ідеї, що відображають протилежні життєві позиції (“ідея” й “антиідея”).
2. Розробляється простий сюжет (побутового плану), у процесі реалізації якого суб'єкт (“суб'єкт – жертва”) випробовує на собі реальні наслідки вибору ідеї (“суб'єкт – один”) й вибору антиідеї (“суб'єкт – два”).
3. Розподіляються ролі серед учасників гри. Крім діючих осіб (“суб'єкт – один”, “суб'єкт – два” та “суб'єкт – жертва”), у грі беруть участь глядачі у ролі “суб'єкта – спостерігача”.
4. Як у давньогрецькій драмі, у гру вводиться “хор”: “хор – один” висловлюється за позиції “суб'єкт – один”, “хор – два” пред'являє аргументи на користь позиції “суб'єкта – два”. Дискусія “хорів” піднімає гру до філософського осмислення, допомагає школяреві серйозно оцінити перипетії забавного сюжету.
5. Один з учасників може виконати роль рефері, щоб оцінити загальний хід гри, відповідність поведінки гравців їхнім ролям, результат гри [17].

Якщо дозволяє моральна дилема, що пропонується для драматизації, та сценарій гри, ролі можуть отримати усі присутні. З метою стимулювання ігрової ситуації вводять ігрові ролі, які мають різні або протилежні ігрові цілі та особистісні характеристики (скептик, ентузіаст, аналітик, ерудит, консерватор тощо).

Рефлексія є завершальним етапом гри, вона передбачає обговорення результатів гри, аналіз труднощів, визначення особистісного смислу проблеми, яку було порушено в грі.

У виховному відношенні гра допомагає учням переборювати внутрішню невпевненість, сприяє самоствердженню, розкріпаченому, найбільш повному прояву своїх сил і можливостей. Діагностичний зміст гри в тім, що вона дозволяє вчителю побачити учня у вільному, розкріпаченому прояві, одержати інформацію про його уяву, фантазію, творчих здатностях й одночасно про ступінь його активності, готовності до ділової взаємодії, про самопочуття в колективі.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічної та культурологічної літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити *висновки*.

Підлітковий вік як один із найскладніших етапів формування особистості вимагає особливих методів і форм педагогічного впливу. Гра, яка є провідною діяльністю дитинства, залишається впливовим чинником розвитку особистості завдяки таким особливостям, як спонтанність, безпосередній обмін емоціями, необхідність самостійно приймати рішення,

творчий пошук досягнення мети ігрової діяльності тощо. Крім того, гра допомагає підлітку навчитися виконувати соціальні ролі дорослого життя та увійти до загальнолюдської культури.

Рольова гра, побудована за правилами психотерапевтичної психодрами та дидактичної ділової гри, є форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів. Зміст рольової гри реалізується підлітком у взятій на себе ролі, згідно з певними правилами поведінки, що регулюють її виконання, тому рольова гра набуває якості школи соціалізації та формування ціннісної сфери особистості.

Стаття не вичерпує всіх аспектів, пов'язаних із проблемою дослідження, та відкриває можливості подальших пошуків у напрямі розробки та апробації технології використання рольової гри як методу морального виховання підлітків.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И.Н. Социальная роль // Всемирная энциклопедия: Философия/ Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 988.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – С. 11-13.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: ИТД “ГРАНД”: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 480с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – С.129-159.
5. Жбанков М.Р. Игра// Всемирная энциклопедия: Философия/ Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 377-378.
6. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: Анализ терапевтических механизмов / Пер. с англ. И.А. Лаврентьевой. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 240 с.
7. Киппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама/ Пер. с англ. М.Ю. Никуличева, Ю.Г. Григорьевой. – М.: ТОО “Независимая фирма “Класс”, 1993. – 224 с.
8. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов. – М.: Институт практической психологии, 1997. – С. 27-31.
9. Морено Я.Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе/ А. Боковиков (пер.с англ.). – М.: Академический проект, 2004. – 315с.
10. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – С. 154.
11. Овчаренко В.И. Психодрама// Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С. 842.
12. Психологический словарь/ Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – С. 44.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – С-Пб.: Издательство “Питер”, 2000. – 712 с.
14. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. А.Голубева, Л.Трубициной, Э.Дикого. – С-Пб.: Питер Ком, 1998.
15. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста// Хрестоматия по возрастной психологии: Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 163-168.
16. Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры / Пер., сост. и автор вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д.Э. Харитоновича. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – С. 27-31.
17. Щуркова Н.Е. Собрание пестрых дел: Метод. материал для работы с детьми. – М.: Новая школа, 1994. – 96с.
18. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 169-175.
19. Эльконин Д.Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры// Хрестоматия по возрастной психологии/ Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – С. 143-148.

## **КУЛЬТУРОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ**

*У даній статті розкрито культуротворчу діяльність як складову освітньо-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, що сприяє естетичному розвитку студентів.*

*This article represents the information about cultural activity as a part of educational process of higher pedagogical establishment, which help to aesthetic development of students.*

**Вступ.** Зміна парадигми вищої освіти, утвердження особистісно орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу привело до нового ставлення до естетичних цінностей в духовному розвитку студентської молоді та знайшло здійснення у культуротворчій діяльності. Означена проблема набула висвітлення у поглядах вчених, дослідників В.Бутенка, О.Рудницької, О.Софіщенко, О.Шевнюк та ін. Культуротворча діяльність у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу зумовлює активізацію використання естетичних факторів у підготовці майбутніх фахівців.

**Формулювання цілей дослідження.** Отже, мета нашого дослідження полягає у розкритті культуротворчої діяльності як складової освітньо-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, що сприяє естетичному розвитку особистості студента. Зважаючи на необхідність успішного вирішення даної проблеми нами окреслено завдання: – визначити специфічні особливості культуротворчої діяльності студентів, які забезпечують ефективність виховного процесу.

**Результати дослідження.** Зважаючи на ефективність культуротворчості, у наукових дослідженнях зроблені певні кроки з вивчення цього явища у різних аспектах. До числа характерних ознак культуротворчої діяльності студентської молоді відносять дослідники цієї проблеми (В. Бутенко, О. Рудницька та ін.) її соціальну обумовленість. Розкриваючи цю ознаку, В.Бутенко зазначає, що культуротворчість – це одна з рухливих і дуже гнучких соціальних категорій. Вона виникає як відгук на те нове, що починає зароджуватися у суспільстві [1]. На соціальну суть культуротворчості звертає увагу і О. Рудницька, яка зважає на важливість залучення кожної особистості до предметного світу культурних цінностей, трансформація та збагачення яких забезпечує її розвиток. Особистість здатна бути носієм і творцем культури тільки тому, що вона перебуває у соціально-культурному контексті, з якого вона засвоює свої уявлення, правила життя, способи дії [6: 109].

Специфічною особливістю культуротворчості студентської молоді є тісний зв'язок її з процесом навчання. І можна цілком погодитися з В. Бутенко, який зазначає, що культуротворчість студентів на сучасному етапі пов'язується з викладанням основ наук. При цьому культуротворча діяльність іде не поруч з навчанням, а проникає вглиб навчально-виховного процесу [2: 144].

Зростання ролі культуротворчої діяльності у навчально-виховному процесі приводить науковців до нових інтерпретацій культуротворчої діяльності. Так, визначення культуротворчої діяльності студентів вищих педагогічних закладів зробила дослідниця О. Шевнюк у процесі набуття культурологічної освіти. На її думку “культуротворча діяльність як специфічна форма буття людини в культурі, що виявляється в спрямованому перетворенні соціокультурної дійсності реалізує й розвиває систему її ставлення до світу й самої себе” [8: 85]. О.Шевнюк підкреслює, що культуротворча діяльність є критерієм результативності пізнання майбутнім учителем соціокультурних процесів, і що саме вона розкриває його здатність вийти за межі заданих умов життєдіяльності, за межі безперервного потоку педагогічної практики й побачити свій труд у цілому.

Таким чином, характерна риса культуротворчості студентів полягає в тому, що вона народжується і розвивається в умовах, коли основною діяльністю є навчальна. Разом з тим, слід враховувати певну спільність завдань, цілей, методів і результатів процесу навчання і процесу культуротворчості. Тут подвійна залежність: навчання у вузі створює необхідні передумови для культуротворчості, а вона, в свою чергу, сприяє ефективності навчання. Але далеко не завжди процес навчання автоматично веде до культуротворчої діяльності. Культуротворчі уміння та навички, потреба у відповідній діяльності формуються за умов спеціального спрямування навчально-виховного процесу, використання дійових чинників і засобів залучення до самостійної творчої діяльності.

Культуротворчість недостатньо розглядати лише як продовження навчального процесу. Культуротворча діяльність передбачає значно більшу свободу особистості у розподілі часу, у виборі об'єктів і методів пізнання, в організації самого процесу культуротворчості. Як правило, культуротворча діяльність викликає значно більшу порівняно з процесом навчання пізнавальну активність, справляє більший вплив на формування характеру та естетичних почуттів. У той же час всі ці ознаки студентської культуротворчої діяльності повністю не вичерпують змісту поняття “культуротворча діяльність студентів вищих навчальних закладів”. Перш за все, їй властива менша, ніж культуротворчості митців самостійність і завершеність (хоча процес культуротворчості взагалі не орієнтовано на завершеність). Йдеться про те, що у підготовці студентів до культуротворчості велику роль відіграє педагогічна допомога та організація, які в міру набуття студентами досвіду естетичної діяльності, успішного подолання труднощів пізнання поступають місцем самокерівництва і самоорганізації.

Кожна людина включається до культуротворчого процесу суспільства. Вона користується національною та світовою культурою спадщини, обирає собі певні ідеали, підтримує і доповнює спільну культурну скарбницю плодами своїх зусиль, чим збагачує культуру, виявляючи творчий вибір вищого, або спрощує її, засмічує посередністю смаків, низькою якістю оцінювань та потреб. Тому звернення уваги освіти на виховний зміст культуротворчості є ефективним засобом, що повинен забезпечувати естетичне виховання студентської молоді.

На сучасному етапі вища школа в Україні якісно змінюється і тому потребує удосконалення. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що головна мета української системи освіти полягає у тому, щоб “створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися упродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства” [5: 2]. Виходячи з цього, освіта сьогодення спрямовує свої зусилля на те, щоб виховний процес відповідав сучасним вимогам підготовки майбутніх спеціалістів, формування у них загальної культури: політичної, моральної та естетичної. Що, в свою чергу, вимагає пошук та впровадження нових форм виховання студентської молоді, які забезпечують його ефективність. Серед таких форм естетичного виховання виділяємо культуротворчу діяльність студентів вищих навчальних закладів

Використання культуротворчості у вищій школі зумовлено тим, що вона дозволяє системно вирішувати актуальні завдання естетичного виховання студентської молоді. На думку О Софіщенко, “культуротворча діяльність спроможна генерувати естетичні ідеї, збагачувати їх змістову основу, знаходити способи і прийоми художньо-образної виразності для передачі естетичних цінностей аудиторії. Важливе значення при цьому набуває мистецтво” [7: 27].

Зважаючи на здійснений аналіз з цього можна зазначити, що культуротворча діяльність на сучасному етапі є складовою освітньо-виховного процесу, яка здійснюється також і у позааудиторний час й обумовлена внутрішніми мотивами самостійного набуття досвіду пізнання дійсності за законами краси, гармонії, цілісності та досконалості; знань, додаткових до тих, що студент отримує під час навчання, в результаті чого відбувається його самореалізація; за результатами якої досягається ефективність естетичного виховання

студентів вищих навчальних закладів. Це набуває свого пояснення якісними змінами у парадигмі вищої освіти, відповідно до якої особистість студента стає провідною у розв'язанні питань змісту, форм набуття естетичного досвіду. На нашу думку, у зв'язку з цим виникає потреба у виділенні мети та завдань культуротворчої діяльності у процесі естетичного виховання студентської молоді.

У Концепції національного виховання зазначено, що “головною метою національного виховання на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають у себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту” [4: 5]. Враховуючи зазначене, на нашу думку, метою культуротворчої діяльності у процесі естетичного виховання студентської молоді є передача молоді соціального досвіду, багатства духовної культури людства і на цій основі формування особистісних рис, які включають у себе розвинену духовність, естетичну культуру, розвиток творчих здібностей.

Виходячи з мети даного процесу, постають певні завдання, спрямовані на її здійснення з урахуванням сучасних вимог до освітньо-виховного процесу. Для вирішення цього питання вважаємо за необхідне наголосити, що у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття) підкреслено спрямованість вищої освіти на “забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Вона має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворенням продуктивних сил України” [3: 33-34].

Немає сумніву у тому, що суттєвих змін чекає навчально-виховний процес, які б розкривали естетичні параметри, що потрібні особистості для її духовного збагачення і розвитку творчих здібностей. Для здійснення цих змін вища школа пропонує студентам використання різних видів діяльності – навчальної, пізнавальної, культуротворчої та ін.

Оскільки культуротворча діяльність є одією з форм естетичного виховання, то вона направлена, насамперед, на розвиток естетичної активності студентів. Естетична активність особистості виявляється через естетичне ставлення, її почуття, здібності до естетичного сприйняття, естетичної оцінки, естетичної діяльності та ін. Існують різні способи виявлення естетичної активності, серед яких слід виділити емоційні, інтелектуальні, креативні. Враховуючи це, найважливішими завданнями у цьому процесі є:

- набуття студентами знань, вмінь та навичок за їх потребами та інтересами, які виступають як глибоко усвідомлений вияв особистісної активності;
- формування і розвиток естетичного сприйняття;
- збагачення культурного досвіду для забезпечення самовдосконалення та самореалізації особистості;
- формування ціннісних орієнтацій, що набувають особистісного значення в мотивації культуротворчої діяльності;
- усвідомлення наявності в умовах культуротворчої діяльності можливостей для розвитку й виявлення естетичної активності різними способами (емоційний, інтелектуальний, креативний) та індивідуальності студента;
- запровадження до студентської культуротворчості нетрадиційних форм пізнання та осмислення естетичних цінностей у сфері природного, соціального та художнього середовищ;
- розвиток у студентів вищих навчальних закладів творчого потенціалу, який ґрунтується на самостійно вироблених уміннях та навичках, здібностях до творчої дії й міри їх реалізації у культуротворчій діяльності.

**Висновок.** Теоретичне осмислення освітньо-виховних можливостей навчальної і культуротворчої діяльності у вищих навчальних закладах дозволяє зазначити, що

- Кожна із них має вагомий вплив на особистість, формування у студентської молоді необхідних професійних і особистісних якостей.
- Культуротворчість має певні відмінності від навчальної діяльності і у змісті, і в організації. Тому її значення у вихованні студентів вищих навчальних закладів є особливо значущою і необхідною.
- Культуротворча діяльність у процесі естетичного виховання покликана сприяти саморозвитку особистості, її самовизначенню та самореалізації, підвищенню рівня естетичної культури та розвитку творчого потенціалу студентської молоді.
- Культуротворчу діяльність у вищих навчальних закладах важливо розглядати як умову самореалізації особистості студента у сфері естетичного розвитку. У процесі культуротворчої діяльності студентська молодь має можливість набути необхідного естетичного досвіду, використати його в інших видах діяльності, виявити естетичне ставлення до явищ навколишньої дійсності, оперуючи вибірковістю з метою задоволення інтересів і потреб при спілкуванні зі світом прекрасного. Тому зазначене вище переконує, що культуротворча діяльність у вищих навчальних закладах у процесі естетичного виховання повинна зайняти відповідне місце, впроваджуючи свої освітньо-виховні можливості.

Виходячи з цього, у подальшому постає необхідність визначення та реалізації на практиці у вищій школі різних форм культуротворчої діяльності, які б враховували запити, інтереси, потреби особистості, спонукали її до активного пошуку, творчих дій.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бутенко В. Культуротворчі ідеї в системі естетичного виховання учнівської молоді: Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Вип. XXXI. – Херсон: Айлант, 2002. – С. 188-191.
2. Бутенко В. Методологічні орієнтири у системі художньої освіти: Зб. наук. пр. Педагогічні науки. Вип. XIII. – Херсон: Айлант, 2000. – С.141-146.
3. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Видавництво “Шкільний світ”, 2001. – 16 с.
6. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник. – К.: ТОВ “Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
7. Софіщенко О. Формування системи естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу / Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Херсон, 2002. – 226 с.
8. Шевнюк О. Структура і функції культурологічної освіти майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – К.: “Педагогічна преса”, 2003. – С. 81-89.

**УДК 37.03**

**О.В. Манько**

### ***ПОЗИЦІЯ ВІД “КУЛЬТУРИ” ВІЙНИ ДО КУЛЬТУРИ МИРУ В ПРОГРАМІ ЮНЕСКО***

*Стаття присвячена проблемі становлення культури миру і демократії в діяльності ЮНЕСКО. Підкреслюється, що саме через освіту можливе зміцнення культури миру, демократії, прав людини в цілому світі.*

*The article describes the problem of the forming the culture of peace and democracy in UNESCO's activities. It is emphasized that just only by the education there will be the strengthening of the culture of peace, democracy, human rights in the whole world.*

Формування ідеї в межах культури миру потребує всебічної діяльності у сферах освіти, культури і соціального розвитку. Ця проблема торкається людей різного віку і різних соціальних груп. Це відкрита глобальна виховна стратегія. Вона має конкретну мету – досягти такого стану, щоб культура миру стала невід’ємною від культури взагалі і щоб вона глибоко закріпилася у серцях і розумінні народів.

Програма “Культури миру” була створена ЮНЕСКО в 1989 р. Реалізація програми ЮНЕСКО “Культура миру” у навчальних закладах, з погляду практичних працівників освіти та експертів міжнародних організацій, стала найбільш вагомим імперативом для забезпечення гуманістичного виховання та формування ідеї культури миру.

Мета даної публікації – висвітлити проблему становлення культури миру і демократії в діяльності ЮНЕСКО та обґрунтувати можливості освіти щодо зміцнення культури миру, демократії, прав людини в цілому світі.

Як підкреслює Я. Симонідес, директор відділу прав людини, миру і демократії ЮНЕСКО, освіта, зокрема вища, є основою стратегії формування культури миру. Відповідно в ЮНЕСКО розроблено систему концептуальних підходів щодо реалізації програми “Культура миру”.

Відповідно з рекомендаціями ЮНЕСКО, в університетах недостатньо ставити лише програми залучення студентів до концепції миру. Стоїть завдання досягти, щоб мир став звичайним світовим порядком. Розробляються проекти досягнення миру і створення суспільства, оснований на культурі ненасилля різними шляхами за допомогою освітніх інститутів.

Становлення культури миру довготривалий процес. Але реалізація програми “Культура миру” у вищій освіті безпосередньо допомагає зміцненню принципів ненасилля та поваги прав людини. Відповідно досліджень Д. Смітта, К.Сутера, доведено, що вивчення нових курсів з проблем культури миру та прав людини забезпечить формування у студентів нової філософії життя.

У резолюції 25-ї сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО констатується, що “мир означає не лише відсутність конфлікту, а передбачає розвиток культури миру, включаючи мирне врегулювання конфліктів, повагу до прав людини, рівноправний розвиток для всіх народів та гармонійні відносини людства і навколишнього середовища”.

Культура миру тісно пов’язана з демократією. Відповідно, останнім часом ЮНЕСКО докладає зусиль до вивчення “культури демократії”. За концепцією Організації “культура демократії” означає перехід від формальної, проголошеної демократії до демократичного життя. За оцінкою ЮНЕСКО, демократія може існувати при врахуванні різноманіття культурних і історичних умов, обміну інформацією і досвідом у рамках цивільного суспільства. З метою визначення і утвердження програми ЮНЕСКО провела форум “Культура і Демократія” (Прага, 1991 р.). Культура миру має замінити “культуру” війни перш за все в свідомості, а вже потім – на практиці. “Зброєю” культури миру є знання, інформація. Вона приймається людиною і суспільством добровільно а не примусово. Організацією визначено місце в цій діяльності засобів освіти, виховання і навчання.

У 1993 р. був розроблений Генеральною конференцією ЮНЕСКО проект програми “На шляху до культури миру”. Конкретизовано мету культури миру: побудова такого світу, в якому вся багата різноманітність національних культур, цивілізацій, конфесій існувала б в атмосфері взаєморозуміння, терпимості і солідарності. Зрозуміло, що культура миру – складний процес, який розвиватиметься і розширюватиметься завдяки практичній реалізації. При цьому культура миру не може бути штучно нав’язана народам, окремим людям. Це процес, який розвивається на основі переконань і діяльності представників того або іншого народу. Передбачається, що вона розвиватиметься по-своєму в кожній країні і регіоні залежно від історії, культури і традицій. Реалізація вказаного вище міждисциплінарного проекту ЮНЕСКО “На шляху до культури миру” – це довгий і нелегкий шлях поступового викорінювання з нашої свідомості забобонів, упереджень, стереотипів мислення і дій. Мета проекту – почати чергове тисячоліття з нової сторінки. Бернард Шоу характеризував



співвідношення у мирі, як неоднозначний позитив: “мир не тільки кращий, але й нескінченно складніший війни”.

Важливим заходом в реалізації політики і діяльності ЮНЕСКО стала прийнята Генеральною конференцією в листопаді 1995 р. широкомасштабна Резолюція, яка ставила проблему культури миру центром діяльності Організації. Держави – учасники ЮНЕСКО виразили намір загальними зусиллями розв’язати “культуру соціальної взаємодії і взаємної участі, засновану на принципах свободи, справедливості і терпимості. Обговорено і прийнято рішення про розв’язання проблем шляхом діалогів і домовленостей. На виконання цієї Резолюції була розроблена і прийнята комплексна міжнародна програма “На шляху до культури миру”, в якій визначалися конкретні цілі і завдання з втілення у життя високих ідеалів філософії культури миру і демократії.

28-а Генеральна конференція ЮНЕСКО (1995 р.) розглядала перехід від культури війни до культури миру, як одного з першочергових завдань. Проаналізувавши перші підсумки виконання Програми культури миру, Генеральна конференція визнала, що проблема переходу є найважливішим завданням, що стоїть перед людством. Цьому була присвячена Середньострокова стратегія ЮНЕСКО на 1996-2001 рр. для досягнення цієї мети.

Важливу роль в цьому благородному русі покликани зіграти кафедри і інститути культури миру і демократії ЮНЕСКО. До них належать, зокрема Міжнародний інститут культури і демократії, Міжнародний інститут “Молодь за культуру миру і демократії” при Московській соціально-гуманітарній академії.

У зв’язку з 50-річчям проголошення Загальної декларації прав людини 53-а сесія Генеральної Асамблеї ООН прийняла 10 листопада 1998 р. Декларацію про культуру миру. У ній наголошувалося, що міжнародне співтовариство і Об’єднані Нації в цілому сповнені рішучості не допустити до лиха війни прийдешніх поколінь. Це означало затвердити віру в основні права людини, гідність і цінність людської особи, сприяти соціальному прогресу, проявляти терпимість і жити в мирі в цілому світі один з одним. ООН проголосила 2000 рік Міжнародним роком культури миру і 2003 рік Міжнародним роком діалогу між цивілізаціями під егідою ООН.

Філософія культури миру заснована на визнанні пріоритетних прав людини – права на життя, поваги до людини і всіх її прав. Головні риси цієї філософії – відмова від насильства і прагнення до попередження насильницьких конфліктів, рішення проблем на основі діалогу і переговорів; визнання рівних прав і можливостей чоловіків і жінок, права кожного на свободу висловлювання думок, переконань і отримання інформації; прихильність принципам демократії, свободи, справедливості, терпимості, солідарності, співпраці, плюралізму, культурної різноманітності, діалогу і взаєморозуміння як між народами, так і між етнічними, релігійними та іншими групами, між окремими людьми; багатостороння участь в захисті і розвитку навколишнього середовища, в процесі задоволення потреб нинішнього і майбутнього поколінь.

Формування культури миру – це тривалий процес. Як справедливо відзначав Генеральний директор ЮНЕСКО Фредеріко Майор, культура миру не зводиться до єдиної мети, до якоїсь завершеності, до одного лише результату, якого слід добиватися. Це процес з широким поглядом на світ, як поняття динамічне, багатовимірне і відкрите. Культура миру є одночасно концепцією і процесом. Особливість концепції культури миру у тому, що вона не може бути нав’язана, а є процесом, що розвивається на основі переконань і дій представників народів всієї нашої планети з урахуванням їх історії, культури, традицій – в кожній країні і регіоні.

Фредеріко Майор, виступаючи 6 липня 1999 р. на п’ятій Всесвітній конференції федерації клубів ЮНЕСКО в м. Єкатеринбург, у відповідь на критику Програми “На шляху до культури миру” щодо ідеалізму і недоліків її реалізму підкреслив, що “тільки ідеалісти в історії людства були здатні на зміну світу...”. Генеральний директор зауважив, що “лише ідеалісти уміли спроектувати майбутнє і реалізувати свої ідеї. Реалісти відрізняються тим,

що приймають реалії миру як даність і в зв'язку з цим не здатні запропонувати які-небудь серйозні зміни...”.

Конференція прийняла “Декларацію Єкатеринбургу”. В ній закликалось учасників цього широкого міжнародного руху надавати особливу увагу розповсюдженню і пропаганді ідей культури миру, ненасильства, толерантності, прав людини. Культура миру може проявити себе, коли війна, як засіб рішення суперечок, усунена, а її функції замінені позитивними альтернативами.

Важливу роль у цьому контексті зіграв Міжнародний форум “За культуру миру і діалог між цивілізаціями в третьому тисячолітті”, який відбувся з 13 по 16 травня 1999 р. у Москві. На цьому форумі була прийнята Декларація “Молодь за культуру миру і діалог цивілізацій у III тисячолітті”. Нею проголошена необхідність врегулювання ціннісних установок, світоглядних поглядів до різних типів поведінки таким чином, щоб це сприяло становленню культури миру і ненасильства, формуванню у молоді навичків діалогу, посередництва і досягнення консенсусу.

Культура миру може і повинна перетворитися на глобальний суспільний рух, який стане гарантією того, що історія XXI століття не повторить сумний досвід XX століття. Народи світу повинні скористатися перевагами загальної відмови від війни новим динамічним процесом руху у бік гуманізму і соціальної справедливості.

Серед найважливіших практичних завдань своєї політики і діяльності кінця XX ст. ЮНЕСКО визнала боротьбу за подолання агресивності, нетерпимості через облаштування міжнародного взаєморозуміння. Нова культура миру може бути заснована тільки на толерантності, демократії і безперервному діалозі культур.

Навіть, якщо проблема нетерпимості і насильства може зовні носити локальний характер, вражати окремі регіони, вона представляє глобальну загрозу. Це вогнище пожежі, яке у будь-який момент може перекинутися на сусідню ділянку і перетворитися на глобальну біду. Щоб не допустити цього необхідні солідарні і невідкладні дії всієї світової спільноти.

Виховання є найефективнішим засобом попередження нетерпимості. Виховання у дусі терпимості починається з навчання людей того, в чому полягають їх загальні права і свободи, щоб забезпечити здійснення цих прав і укріпити прагнення до захисту прав інших.

Як сказано в Декларації принципів терпимості, “терпимість означає повагу, ухвалення і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження і прояв людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відвертість, спілкування і свобода думки, совісті і переконань. Терпимість – це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний борг, але і політична, і правова потреба. Толерантність – це те, що робить можливим досягнення миру і веде від “культури” війни до культури миру”.

У своєму Посланні Тбіліському Міжнародному форуму “За солідарність проти нетерпимості, за діалог культур” (1999 р.) Президент ЮАР Нельсон Мандела порівняв терпимість з крихкою квіткою, “яку нам належить ще довго вирощувати. Ми знаємо, що вона вимагає постійної пильності, здатності протистояти прагненню добиватися або дуже багатого чого, або задовольнитися дуже малим”.

Як добитися, щоб насильство, агресія і війна викликали відторгнення як поняття і явища антигуманні і недоступні? Як заподіяти, щоб саме в думках людей закріпились ідеї миру як перешкода війні і насильству?

Історія і практика доводять, що один із найефективніших способів добитися цього – закріплювати ідею захисту миру в свідомості людей за допомогою освіти і виховання.

Найважливіша місія освіти – інформація про культурне різноманіття миру, виховання поваги до національних і цивілізаційних особливостей, зокрема до гідності людини і її прав. Не менш важлива і інша функція: навчання мистецтву діалогу, терпимості і пошуку компромісу, виховання поваги до думки інших, інших культурних і духовних цінностей. Головне завдання освіти в XXI ст. – “навчитися жити разом”. Саме в цьому полягає основний висновок доповіді “Освіта – прихований скарб”, підготовлений для ЮНЕСКО Міжнародною комісією з освіти для XXI століття під керівництвом Жака Делора.

У Декларації про культуру миру, яка була прийнята 53-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН 10 листопада 2000 року, в статті підкреслюється, що освіта – основний засіб створення культури миру, тому для досягнення цієї мети необхідно використовувати всі її аспекти. У зв'язку з цим ЮНЕСКО неодноразово ухвалювала рішення і рекомендації із закликом зробити школу центром виховання у дусі ненасильства, миру, взаєморозуміння між народами, поваги до прав людини і толерантності. “Навички діалогу, настирного пошуку того, що людей об'єднує, а не розділяє, навички постійного і послідовного прагнення до справедливості і демократії повинні, перш за все, розвиватися, на основі виховання і діяльності. Культуру миру слід розуміти як глобальну школу, в якій всі ми вчимося жити разом один з одним”.

Виховання культури миру не може бути зведено тільки до засвоєння прогресивних ідей, певної кількості корисних і потрібних знань. Духовний світ людини, такі її соціальні якості, як патріотизм, миролюбність, толерантність, взаєморозуміння, інтернаціоналізм, формуються в свідомості особи як єдність раціонального та емоційного.

Вивчення історії діяльності та документів ЮНЕСКО, переконливо доводить, що місія Організації полягає у запровадженні миру між націями через освіту, науку та культуру, сприяючи заснуванню нових відношень, основаних на принципах знання, правосуддя та взаємного розуміння. З огляду на це у подальшому слід визначити найбільш оптимальні шляхи проведення такої роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Доклад об оценке трансдисциплинарного проекта “На пути к культуре мира” ЮНЕСКО. – Париж, 1998.
2. Ильинский И. М. О культуре войны и культуре мира. – М., 1999. – С. 49-51.
3. На пути к культуре мира и ненасилия. – М., 1998. – С. 286-290.
4. Программа действий в области культуры мира. – ООН., 2000. – 608 с.
5. UNESCO and culture of peace: promoting a global movement, “From a Culture of Violence to a Culture of Peace”. – UNESCO Publishing, 1996. – 120 с.

УДК 37.032

О.І. Мельник

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У СІМ'Ї**

*У даній публікації представлено наукове обґрунтування теоретичних засад, принципів і закономірностей, категорій і понять проблеми формування життєвих компетентностей підлітків у сім'ї.*

*Basic tendencies of speech development of the pupils of secondary school are shown in the given article. Speech training of the pupils must be carried out throughout all lessons of the Ukrainian language are proved too.*

Новий етап розвитку суспільства вимагає від особистості відповідального ставлення до життя; уміння запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій; бути здатним до вибору альтернатив, що пропонує сучасне життя; бути гнучким, мобільним, конкурентноздатним, а також уміти інтегруватись у динамічне суспільство. Все це актуалізує роль людини та її життєвої компетентності у процесі побудови правової і суверенної держави. На рівні особистості відбувається усвідомлення того, що без ґрунтовних соціально-психологічних знань і вмінь неможливо продуктивно будувати соціальні та міжособистісні стосунки, налагоджувати міжнародні контакти, сприймати та оцінювати інших людей, регулювати власну поведінку, здійснювати обмін думками, інформацією, впливати одне на

одного. Саме тому, особливого значення набувають питання формування молодою людиною нових життєвих стратегій, компетентності, конкурентоспроможності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки [6].

Актуальність підвищення виховного потенціалу сім'ї не викликає сумніву, оскільки споконвіку для нашого народу найвищими і святими були ідеали сім'ї як першооснови життя людини, а також духовного, економічного та соціального розвитку суспільства, що підтверджується всім ходом розвитку людської цивілізації. Вплив сім'ї на дитину унікальний, а багато в чому й незмінний. У сім'ї особистість формується в природних умовах, а вихователі тут – найближчі й найдорожчі для дитини люди, тому вона є найбільш стійким елементом людського суспільства. Сім'я визначається як соціальний інститут і як провідний мікрофактор соціалізації особистості, оскільки вона є персональним середовищем її життя та розвитку, до основних функцій якої належать: забезпечення фізичного та емоційного розвитку індивіда; забезпечення дитини почуттям захищеності; формування ціннісних орієнтацій особистості; оволодіння дитиною соціальними нормами тощо.

На думку І.Г. Єрмакова, “сьогодні, як ніколи, гостро стоїть завдання осмислення й визнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя людини, її прагнень, життєвого потенціалу, і тому на цій основі повинна формуватися нова педагогіка – педагогіка компетентної, відповідальної людини” [2: 3].

З огляду на це, метою статті є наукове обґрунтування теоретичних засад, принципів і закономірностей, категорій і понять проблеми формування життєвих компетентностей підлітків у сім'ї.

Дослідження з проблем формування життєвих компетентностей особистості, життєтворчості особистості як науки про принципи, моделі, стилі життя здійснювалось на стиці наук про суспільство і освіту такими науковцями, як І.Г. Єрмаков, І.Ю. Истошин, К.А. Абульханова-Славська, Л.В. Сохань, Т.М. Афанасьєва.

За психологічним тлумачним словником Шапара В.Б. компетентність (з лат. *competens* – відповідний, здатний) – “психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням” [9: 362].

Дослідник С.Клепко зазначає, що “компетентність – синонім понять “поінформованість”, “обізнаність”, “досвідченість”, “авторитетність” конкретизується щодо різних галузей – лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської тощо” [2: 6].

А.Корнілова після вивчення питань ключових кваліфікацій компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини, пише: “компетентність – це знання та вміння, необхідні людині в певній галузі діяльності, а ключові кваліфікації, чи ключові компетентності – це ті головні особистісні якості, які потрібні людині, щоб упоратись із сучасними й майбутніми вимогами в її повсякденному приватному й професійному житті” [4: 18]. Слід зазначити, що термін “ключові кваліфікації” не є загальнопедагогічним, а репрезентує професійну педагогіку.

Крім того, доктор Х. Кнауф серед ключових кваліфікацій виділяє чотири основні: соціальну компетентність – здатність уникати конфліктів; методичну компетентність – здатність розв'язувати проблеми й абстрактно мислити; особистісну компетентність – полягає у витримці і гнучкості; фахову компетентність – знання іноземних мов та ЕОМ. На її думку заклади вищої освіти займаються переважно фаховою й методичною компетентністю, менше – соціальною і зовсім не займаються особистісною компетентністю, а життя ставить найбільші вимоги саме до неї [4].

Таким чином, компетентне ставлення особистості до життя означає потребу в самопізнанні, саморозумінні, самореалізації в різних видах творчої діяльності; володінні науковими знаннями про сутність “Я”, принципами і методами життєздійснення; усвідомленні, організації свого психологічного часу, визначенні життєвого шляху особистісного розвитку; проблемному баченні свого життя; осмисленому розв'язанні міжособистісних протиріч; здатності до об'єктивного оцінювання рівнів, сфер і меж

поширення своєї життєвої активності; усвідомленні й адекватному оцінюванні результатів своєї життєдіяльності; філософському, етичному осмисленні свого життя.

Зміст життєвої компетентності полягає у спроможності особистості адаптуватися (від лат. *adapto* – пристосовую) до умов середовища, що дедалі швидшими темпами змінюється. Отже, входження молодих поколінь у глобалізований динамічний світ, у відкрите суспільство актуалізує роль життєвої компетентності підлітків [2].

Слід зазначити, що життєвий шлях людини багато в чому визначається тим, як пройшов її “життєвий старт” – становлення її як особистості в дитинстві, підлітковому віці та юності. Багато в чому це залежить від цінностей, що становлять основу її світогляду, орієнтирів, яким вона надає перевагу. Особистість зорієнтована на продуктивну та ефективну взаємодію з іншими, має демонструвати високий рівень соціальної компетентності.

Дослідник Дж. Равен, аналізуючи складові ефективної поведінки, вказує на значущість ініціативи та ціннісної складової й пропонує вимірювати передусім цінності особистості, а вже потім оцінювати кількість незалежних складових компетентності, які виявляє особистість спонтанно, досягаючи значущої для неї мети [8: 32].

Усі основні структури темпераменту і його залежність від властивостей нервової системи закладаються ще в підлітковому віці. На думку дослідника В.Штерна, цінності зумовлюють тип людської особистості, а саме:

- *теоретичний* – особистість, усі прагнення якої спрямовано на об’єктивне пізнання дійсності;
- *естетичний* – особистість, для якої об’єктивне пізнання опосередковане, вона прагне зрозуміти одиничний випадок і усвідомити його наслідки;
- *економічний* – прагнення особистості найменшим зусиллям досягти найбільшого результату;
- *соціальний* – сенс життя: любов, спілкування і життя для інших людей;
- *політичний* – для особистості характерне прагнення до влади, панування, впливу на інших;
- *релігійний* – особистість співвідносить будь-яке одиничне явище із загальним сенсом життя і світом [3: 43].

Визначаючи кожен із цих типів, автор не вважає, що в житті особистості є лише одна спрямованість цінностей, а навпаки усі вони закладені в кожній індивідуальності, але якась одна набуває пріоритетного значення у соціалізації особистості.

Життя досить суперечливий і динамічний процес, що вимагає від людини вміння сприйняти нові реалії соціального та індивідуального існування, духовної гнучкості з тим, щоб вона могла регулювати свої зусилля відповідно до наданих життєвих можливостей, котрі мають свій зміст, свої закони, свій вільний простір. Як свідчать результати досліджень, особистість в єдності її соціальних, моральних і психологічних властивостей і ознак формується у процесі всієї життєдіяльності.

Взаємодіючи з навколишнім середовищем, людина засвоює норми поведінки, моральні й правові поняття і уявлення, соціальні й культурні цінності, у неї постійно виникають нові потреби, інтереси і прагнення. Однак людина не є пасивним об’єктом, що сприймає дійсність оточуючих умов, а сама в тих чи інших межах створює умови свого життя, а значить і власне “Я”.

На думку Л.С.Виготського, життєвий план вперше усвідомлюється в підлітковому віці і є певною системою пристосування до навколишнього середовища. Саме особливості розвитку особистості в цьому віці виступають тим чинником, від якого залежить адекватність життєвих перспектив. Тому життєтворчість – це наука і мистецтво, оскільки людиною розробляється оригінальний та неповторний життєвий сценарій, який здійснюється в два етапи:

- 1) формування життєвої концепції та розробка життєвих планів;
- 2) реалізація розробленого проекту.

Отже, особливу роль у розробці життєвої стратегії відіграють смисложиттєві орієнтири і цінності, котрі визначають формування ключових життєвих цілей і, відповідно, вибір засобів їх досягнення. Під смисловими орієнтирами розуміються форми прийняття, переживання, оцінки індивідуальних життєвих прагнень і дій особистості, упорядкованих цілей і цінностей, які спрямовують життєвий процес людини, будучи наслідком індивідуальних виборів.

Важливість життєвих перспектив у соціалізації особистості та здійснення її життєвих планів не викликають сумнівів. Як суспільство, так і сама особистість завжди були зацікавлені в правильному виборі життєвого шляху, що найчастіше пов'язаний із вибором відповідної діяльності, в якій найкраще реалізується потенціал людини. Стратегії самоствердження особистості на життєвому шляху значною мірою визначаються з вибором тактик міжособистісної взаємодії, взаємостосунків, на підґрунті яких відбувається накопичення досвіду виконання соціальних ролей. У цих формах соціальної активності виявляються здібності індивіда, його провідні потреби, мотиви досягнень, цілі, цінності, зорієнтовані на успішне особистісне самоствердження.

На думку М.М. Бахтіна, В.М. Красновського, суттєве значення у формуванні життєвого шляху належить самовизначенню особистості. Так, М.М. Бахтін вважає, що самовизначення особистості проходить на рівні її цінностей, які мають позачасовий характер і утворюють структуру "смиислового майбутнього". Визначаючи суб'єктний показник самовизначення особистості, яка усвідомила, що вона хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що вона може (свої можливості, схильності, дарування), що вона є (свої особистісні й фізичні властивості), що від неї хоче або чекає суспільство, дослідник стверджує, що такий суб'єкт готовий функціонувати у системі суспільних відносин [1].

Дослідник В.М. Красновський зазначає, що певна частина підлітків має позитивне особистісне формування, тобто високий соціальний розвиток, а інша – пасивно підкоряється ситуації, у якій вона знаходиться, і її життєвий шлях заздалегідь визначено соціальною ситуацією розвитку. Тому, на його думку, такі соціальні інституції як сім'я і школа детермінують становлення життєвого шляху підлітків. У сім'ї відбувається становлення особистості, загартовується характер дитини або, навпаки, він зазнає збочень. Соціалізація в сім'ї проходить під впливом цілеспрямованого процесу виховання, завдяки якому підлітки входять у контекст соціальних стосунків, стають суб'єктами доконаної дії, визначають для себе відповідні соціальні ролі. За відсутності позитивних сімейних стосунків створюються умови для виникнення у підлітків небезпечних емоційних дистресів [5].

Відомий письменник і педагог О.М.Острогорський зазначав, батьки виховують, а діти виховуються тим сімейним життям, яке складається цілеспрямовано чи стихійно. Життя сім'ї, на його думку, тим і сильне, що враження її постійні, буденні, що вона діє непомітно, "зміцнюючи або отруюючи дух людський, як повітря, яким ми живемо" [7].

Таким чином, сучасна сім'я має стати провідною ланкою у формуванні особистості підлітка, забезпечити належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку. Сім'я значно вирізняється від інших інститутів соціалізації емоційністю стосунків, забезпеченням і накопиченням досвіду спілкування, взаємодією з людьми різних поколінь, різної статі. У підлітковому віці роль батьків як прикладу для наслідування дещо знижується, однак вони залишаються джерелом емоційного тепла і підтримки, задоволення різних потреб, досвіду та інформації у вирішенні важких життєвих питань, і саме тому батьки мають допомогти своїм дітям стати життєво компетентними.

Отже, логіка формування життєвих компетентностей підлітків у сім'ї зводиться до їх детермінуючої ролі у суспільстві, до соціального бачення і визначення позицій сім'ї як мікросередовища процесу формування, де відбувається його соціалізація, здійснюється допомога у власному становленні, засвоєнні механізмів рефлексії і саморефлексії над власним буттям, його цілями, смыслом і цінностями, що дозволять оволодіти життєвими компетентними якостями, які необхідні людині аби відповідати сучасним і майбутнім

вимогам її повсякденного і професійного життя, без яких неможлива інтеграція в динамічний мінливий світ.

Проведене дослідження довело, що формування життєвих компетентностей підлітків у сім'ї є надзвичайно важливою проблемою, яка потребує подальшого вивчення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. І.Г. Єрмаков. На шляху до компетентності // Завуч. Шкільний світ. – 2005. – № 19. – С. 3-4.
3. К.М. Береговенко. Створення умов для самореалізації особистості // Виховна робота в школі. – 2006. – № 8. – С. 40-49.
4. Корнілова А. Ключові кваліфікації компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 18-22.
5. Красновський В.М. Соціальна ситуація розвитку старшокласника: звернення до інтерпретації її особливостей та шляхів гуманізації // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 6.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004. – 576 с.
7. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Пер. с англ. – М., 2002. – 306 с.
9. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

УДК 37.032

С.О. Моїсєєв

### **ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРАКТИЦІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

*У даній статті аналізуються педагогічні знахідки науковців та вчителів фізичної культури через призму особистісно орієнтованого підходу. Виділяється найбільш ефективний психолого-педагогічний інструментарій, який може бути використаний під час побудови особистісно орієнтованої системи фізичного виховання старшокласників.*

*This article analyzes the pedagogical innovations of the scientists and the teachers of physical training through the prism of personal oriented approach. The article underlines the most effective psychologist and pedagogical instrumentalism which can be used during the construction of personal oriented system of physical training of the pupils of senior forms.*

На сучасному етапі історико-культурного розвитку Українського суспільства простежуються ряд негативних тенденцій, що проявляються у зменшенні з віком рухової активності людей, збільшенні серед українців кількості серцево-судинних захворювань та надлишкової ваги, небажанні переважної більшості дорослих систематично займатися фізичним самовдосконаленням.

Розуміючи, що для виправлення цього негативного положення ресурсів традиційної, авторитарної системи фізичного виховання молоді недостатньо, держава наголошує на необхідності переходу до особистісно орієнтованої парадигми освіти. Зокрема у Законі України “Про фізичну культуру та спорт”, Національній доктрині розвитку фізичної культури та спорту, Державному стандарті загальної та повної середньої освіти акцентується увага на створенні сприятливих умов: для прояву школярами власної суб’єктності у процесі фізичного виховання; для розвитку їх індивідуальності та творчих здібностей; для придбання позитивного досвіду фізичного саморозвитку.

Деякі аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу у практиці фізичного виховання молоді вивчали Е. Ільїн, Т. Круцевич, В. Новосельський, Н. Пешкова, Н. Фролова

та ін., але, поруч з цим, організаційно-методичне забезпечення особистісно орієнтованого фізичного виховання старшокласників ще потребує на своє розроблення.

Саме тому метою статті є аналіз поглядів науковців і вчителів-практиків на проблему демократизації системи фізичного виховання молоді та визначення педагогічних прийомів, які можуть бути використані для надання процесу фізичного виховання старшокласників ознак особистісної спрямованості.

Для подальшого проведення дослідження у зазначеному напрямку виникає потреба у виділенні сутнісних ознак особистісно орієнтованого підходу. До яких, на думку визнаних науковців І. Беха, Е. Бондаревської, С. Подмазіна, В. Рибалки, І. Якиманської, можна віднести: обов'язкову гуманізацію та демократизацію стосунків між учасниками педагогічного процесу; учень у процесі виховання та самовиховання займає яскраво виражену суб'єктну позицію; орієнтація виховання на задоволення індивідуальних потреб учнів; заняття педагогом позиції консультанта дитини на шляху її самовиховання; розвиток рефлексивних здібностей школярів.

З'ясувавши характерні ознаки особистісно орієнтованого підходу переходимо до безпосереднього аналізу педагогічного досвіду науковців та вчителів у якому ці ознаки знайшли свою практичну реалізацію.

Особистісна орієнтація процесу фізичного виховання молодших школярів знаходиться у площині наукових інтересів Н. Фролової. На думку дослідниці, основним системоутворюючим компонентом особистісно зорієнтованого підходу у фізичному вихованні молодших школярів, на основі якого будуються всі розвивальні та профілактичні технології навчально-виховного процесу, є психофізичний розвиток дитини.

Враховання рівня психофізичного розвитку як кожного школяра, так і групи учнів у класі дозволяє зробити наступне:

- Створити для кожного школяра індивідуальну номограму рухової підготовленості, відповідно до якої батькам пропонувалася методика вдосконалення виявлених недоліків у фізичному стані своїх дітей.
- Підвищити рівень рухової активності школярів завдяки введенню системи адаптованої до індивідуальних особливостей колективу системи пізнавально-рухового навчання.
- Вдосконалити форму оздоровчо-виховної роботи. Реалізація цього положення на практиці передбачала, по-перше, що під час ранкової гімнастики, самостійних занять, 5-10 хвилин наприкінці кожного уроку (вдосконалення відстаючої рухової якості) та на організованих перервах, школярі могли самостійно працювати за програмою, яку вони отримали після визначення особистого профілю рухової підготовленості та фізичного розвитку. По-друге, за таких форм фізичного виховання, як: гімнастика до занять, фізкультурні хвилинки та паузи, уроки фізичної культури (окрім останніх 5-10 хв), організовані перерви, спортивні години у групах продовженого дня, спортивно-масові заходи, туристичні подорожі – підбір змісту, засобів, методів та методик проводиться з урахуванням загального рівня психофізичного розвитку учнів класу або їх груп [9].

Значний внесок у висвітлення психологічних умов фізичного виховання молоді зробив Є. Ільїн. Відомий науковець у своїх роботах, не вживаючи термін “особистісно орієнтований підхід”, пропонує декілька цінних порад щодо особистісної орієнтації процесу фізичного виховання школярів.

- Здійснення побічного контролю за самостійною роботою учнів під час занять фізичною культурою за допомогою карток-завдань, що використовуються: для запису індивідуального завдання учням на заняття; для взаємоконтролю учнів під час виконання фізкультурно-спортивної діяльності; для знайомства школярів із алгоритмом проведення розминки, де вчитель зазначає лише структуру та завдання, а зміст та інструментарій підбирає сам учень.



- Послідовне використання різноманітних форм прояву самостійності на уроках фізичної культури залежно від рівня самостійності дитини. Зазначена послідовність форм прояву самостійності виглядає наступним чином: виконання вправ під власний рахунок; самостійне виконання підвідних вправ у паузах між підходами до снарядів; підбір вправ для розминки, для розвитку якостей з числа вже відомих; планування частини уроку та самостійне його проведення; використання учнями на уроці технічних засобів навчання; самооцінювання власних результатів у фізкультурно-спортивній діяльності.
- Залучення для розвитку самостійності школярів у фізкультурно-спортивній діяльності потенціалу позакласної роботи. До таких форм Є. Ільїн відносить наступні: виконання школярами ранкової гімнастики вдома; виконання домашніх завдань; здійснення самоконтролю за своїм фізичним станом; прийняття участі у суддівстві шкільних змагань; проведення тижневого спортивного огляду в класі [1].

Цікаві практичні поради вчителям щодо підвищення ефективності навчальної роботи у старших класах пропонує В. Новосельський. Досвідчений педагог глибоко переконаний, що навчальний процес може стати ефективним лише тоді, коли він викликає та організовує в учнів власну психічну або фізичну активність. Він пропонує для цього застосовувати наступні прийоми.

- Використання на уроці елементів новизни за рахунок включення у нього раніше невідомих знань, умінь та навичок, а також поглиблення уже відомого або вдосконалення способів використання засвоєного матеріалу в нових умовах.
- Використання вчителем певної сукупності фактів, аргументів та доказів для переконання школярів у значимості кожної нової теми, розділу програми та предмета в цілому для їх особистісного розвитку.
- Використання ігрового та змагального методу на етапі вдосконалення вивчених вправ.
- Постійне стимулювання учнів до самостійних занять фізичними вправами поза школою шляхом використання системи заохочень.
- Проведення уроків з музикальним супроводом.
- Система оцінювання досягнень кожного учня повинна здійснюватись з урахуванням динаміки його особистісних рекордів.
- Виділення в основній частині уроку часу для вивчення елементів методики тренування основних фізичних якостей, формування в учнів умінь, що необхідні для самостійних занять (прийомів самоаналізу рухів, самоконтролю, самооцінки, планування тренувальних навантажень, правил безпеки на заняттях).
- Виготовлення необхідного спортивного інвентарю силами учнів у шкільних майстернях.
- Залучення учнів до обговорення завдань, складання планів, вибору рішень.
- Передача учням функцій перевірки, оцінки та обліку проміжних завдань з технічної та фізичної підготовки [4].

Також до групи вчених, що переймаються проблемою особистісної орієнтації фізичного виховання молоді можна віднести Н. Пешкову. Російська дослідниця виділяє такі педагогічні умови реалізації особистісно розвивального підходу у фізичному вихованні студентів:

1. Використання диференційованого підходу на основі результатів первинної діагностики рівнів особистісного розвитку у сфері фізичної культури;
2. Створення особистісно розвивальних ситуацій на заняттях: а) переважання діалогу, як засобу спілкування між викладачем фізичної культури та студентами; б) входження досвіду, що пропонується на заняттях фізичною культурою у контекст життєвої сфери студента; в) “ігрова” форма створення ситуацій особистісного розвитку (активне використання методів взаємонавчання,

взаємоконтролю, взаємооцінки, зміни ролевих позицій та правил традиційних спортивних ігор);

3. Діяльнісне засвоєння ціннісного потенціалу фізичної культури: а) включення студентів в організацію освітнього процесу, у сумісне з викладачем покладання завдань на заняття, планування їх вирішення, подальшу реалізацію та оцінку виконаних дій; б) створення умов вибору рівня вивчення програмового матеріалу, форми проведення занять, вибору тестів;

4. Використання проблемних методів навчання [5].

У контексті пошуку ефективних педагогічних прийомів для особистісної орієнтації фізичного виховання школярів привертають увагу нетрадиційні форми проведення спортивних змагань, що використовує у власній професійній діяльності С. Селютін. Досвідчений педагог, розуміючи недосконалість традиційних форм проведення змагань зі спортивних ігор, пропонує наступні інновації.

По-перше, запропонувати школярам самостійно у класі розподілитись за рівнем власної фізичної підготовленості та якістю суб'єктного досвіду у фізкультурно-спортивній діяльності на три групи: суперкоманда, середня команда та дублери.

По-друге, використовувати різні форми проведення занять з вище охарактеризованими групами. Перший варіант – це за лігами. Наприклад, при проведенні першості школи з волейболу три команди з класу змагаються кожна у власній лізі. Другий варіант отримав назву “позмінно”. Сутність його полягає у тому, що зустріч між двома класами, у рамках першості школи з будь-якого ігрового виду, ведуть усі ті самі, добре знайомі, три групи.

Таким чином, розкрита методична знахідка, на думку вчителя, дозволяє оптимізувати фізичне навантаження кожного учасника, зменшує тривалість поєдинків між командами, усуває психологічний бар'єр у школярів щодо боротьби з сильним суперником, зростає загальна зацікавленість, активність і відповідальність гравців у рамках чемпіонатів. Слід додати, що розкриті педагогічні прийоми сприяють створенню ситуації успіху для школярів у фізкультурно-спортивній діяльності [7].

Досить цікаво проблему гуманістичного підходу до оцінювання навчальних досягнень школярів на уроках фізичної культури вирішила Т. Круцевич. Для цього відомий науковець пропонує впровадити 20-бальну рейтингову систему контролю. Ця дозволить відзначати більш дрібні “кроки” (порівняно з п'ятибальною та навіть дванадцятибальною системами) – бали, які відбивають ступінь просування учня до мети, а темп його просування, тобто фізична активність, оцінюється якісно “відмінно”, “добре”, “задовільно”, “незадовільно” [3].

Таким чином, на думку Т. Круцевич, оцінка повинна і може бути стимулом, що активізує фізичну діяльність людини у тому разі, якщо вона буде об'єктивно відбивати міру прогресу, тобто міру зусиль учнів стосовно самого себе, а не порівняно з середньостатистичним учнем. У зв'язку з цим під час виставлення оцінки з фізичної культури в школі науковець пропонує враховувати не тільки фактичний рівень фізичної підготовленості школярів, а і прогрес, якого він досяг завдяки своїм зусиллям.

У контексті розвитку суб'єктності школярів у фізкультурно-спортивній діяльності знаходяться дослідження Е. Короткової та Л. Архипової. Російські науковці наголошують, що впровадження у процес фізичної освіти продуктивних методів та форм навчальних взаємодій (учень-учень) дозволяє підвищити якість виконання школярами рухової дії, формується позитивний емоційний стан та позитивно змінюються міжособистісні стосунки в класі. Е. Короткова та Л. Архіпова пропонують наступні продуктивні методи та форми навчальної взаємодії: міжгруповий діалог у статичних групах; робота зі засобами навчання у статичних парах; лабораторна пошукова робота у парах постійного складу; творче відтворення вправ, зміна змісту та способів виконання вправ у статичних групах [2].

Цікаві приклади методичної майстерності, які дозволяють зробити фізичне виховання школярів більш особистісно орієнтованим, зустрічаються у статті вчителя фізичної культури О. Фалько. Досвідчений педагог у власній педагогічній діяльності, що спрямована на

виховання у школярів навичок самостійного виконання фізичних вправ, з успіхом використовуює такі методичні прийоми:

- перехід від повідомлення школярами готових знань, щодо вирішення того або іншого рухового завдання, до самостійного здобування учнями необхідних знань;
- пояснення учням значення кожної фізичної вправи для становлення та розвитку їх особистості;
- використання групових методів навчання, де одні учні займають позицію консультанта інших на шляху вирішення завдань фізичного виховання та самовиховання;
- використання творчих завдань (наприклад, “Розім’яти певну частину тіла”);
- пошук, спільно з учнями, найбільш раціонального способу виконання фізичної вправи;
- методична, інструктивна, організаційна підготовка учнів до самостійного складання різноманітних комплексів фізичних вправ для вирішення широкого спектру завдань фізичного самовиховання [8].

Продовжуючи вивчати досвід кращих учителів фізичної культури, привертають увагу методичні напрацювання М. Полішука, щодо індивідуалізації та диференціації фізичного виховання обдарованих школярів (що входять до збірних команд школи). Вирішення цього непростого питання потребує комплексного підходу. Так, на основі визначення початкового рівня фізичної підготовленості та фізичного розвитку учнів для них складаються індивідуальні програми фізичного виховання, за якими вони працюють у позаурочний час.

Також для підвищення ефективності самостійних занять за індивідуальними програмами учням пропонується ведення щоденника самоконтролю, у якому потрібно реєструвати обсяги виконаної роботи та інформацію про своє самопочуття. Керування цим процесом з боку вчителя здійснюється при допомозі індивідуальних карток фізичного розвитку і підготовленості, що дає змогу стежити за динамікою росту протягом певних періодів (3, 6, 12 місяців) [6].

Підсумовуючи проведений аналіз поглядів науковців і вчителів фізичної культури на проблему демократизації системи фізичного виховання молоді, ми вважаємо, що при побудові особистісно орієнтованої системи фізичного виховання старшокласників можуть бути використані наступні педагогічні прийоми:

1. Залучення старшокласників до планування процесу фізичного виховання.
2. Повідомлення відкритих знань, які потребують на своє доповнення та розширення.
3. Використання на заняттях з фізичної культури ігрових та змагальних методів.
4. Система оцінювання навчальних досягнень повинна враховувати динаміку особистісних результатів старшокласників та стимулювати цей процес.
5. Виділення на уроці часу для теоретичної підготовки учнів до організації фізичного самовиховання.
6. Використання на заняттях з фізичної культури різноманітних творчих завдань для старшокласників.
7. Здійснення побічного контролю за самостійною роботою учнів на уроці.
8. Детальне вивчення фізичного стану кожного старшокласника та допомога їм, на підставі отриманих даних, у розробці індивідуальних програм фізичного самовиховання.
9. Виділення старшокласникам часу на уроці для реалізації особистісних програм фізичного самовиховання.

Таким чином, розпочате наукове дослідження потребує свого логічного продовження у напрямку розроблення та систематизації педагогічного інструментарію, який надасть можливість старшокласникам більш ефективно проявляти власну суб’єктність та індивідуальність на всіх етапах фізкультурно-спортивної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2114 – физическое воспитание. – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.
2. Короткова Е., Архипова Л. Обучение двигательным действиям в условиях организации продуктивных взаимодействий (ученик-ученик) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2002. – №4. – С. 21-23.
3. Круцевич Т. Оцінка як один із факторів підвищення мотивації учнів до фізичної активності // Фізичне виховання в школі. – 1999. – №1. – С. 47-50.
4. Новосельский В.Ф. Методика урока физической культуры в старших классах: Учебно-методическое пособие. – К.: Рад. шк., 1989. – 128 с.
5. Пешкова Н.В. Педагогические условия реализации личностно развивающего подхода в физическом воспитании студентов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – №4. – С. 13-15.
6. Поліщук М. Шляхи індивідуалізації та диференціації навчання // Фізичне виховання в школі. – 1998. – №4. – С.21-23.
7. Селютін С. Нестандартні способи проведення змагань з ігрових видів спорту. – 2001. – №3. – С. 32-34.
8. Фалько О.Ф. Виховання навичок самостійного виконання фізичних вправ. Організація самостійної роботи учнів // Таврійський вісник освіти. – 2006. – № 4. – С. 117-122.
9. Фролова Н.О. Особистісно зорієнтований підхід у фізичному вихованні молодших школярів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – 190 с.

УДК 371.2

Н.С. Мороз

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

*Статтю присвячено висвітленню досвіду профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії. У публікації зосереджено увагу на особливостях професійної орієнтації учнів різних вікових груп та професійно-орієнтованих програмах, які застосовують у школах даної країни.*

*The article is devoted experience disclosing vocational guidance in Great Britain's secondary schools. In this publication the attention is concentrated on features of vocational counseling of pupils' different age groups and vocational guidance programs which are used at schools of the country.*

Серед освітнянських проблем сьогодення особливе місце посідають проблеми професійної орієнтації молоді, адже від їх правильного та повноцінного вирішення у великій мірі залежить ефективність діяльності всієї системи освіти. Належним чином організована профорієнтація – залог успішної соціалізації випускників школи [1]. У той самий час, на жаль, в системі середньої освіти України профорієнтація ще не посідає належного місця. Саме тому слід детально вивчити досвід організації профорієнтаційної роботи в інших країнах, де вона функціонує досить ефективно. Однією із таких країн є Велика Британія, освітньо-виховна система якої спирається на давні традиції та успішно пристосовується до сучасних тенденцій.

Зауважимо, що різні аспекти освіти та виховання в середніх навчальних закладах Великої Британії привертала увагу багатьох учених (Г.Л.Алексєєвич, В.С.Аранський, А.А.Барбарига, К.М.Болдирева, Б.Л.Вульфсон, В.П.Лапчинська, О.І.Локшина, П.Г.Мижуєв, Л.П.Пуховська, О.Б.Рибак, К.І.Салімова, А.А.Сбруєва, М.І.Тадєєва та ін.). Значна кількість науковців (Н.І.Балацька, І.Я.Кисельов, В.А.Рижов, Л.В.Сундукова, Г.М.Тарасова та ін.) присвятила свої дослідження висвітленню досвіду профорієнтаційної роботи як

Великобританії, так і її складових (у більшій мірі Англії). Однак, з огляду на актуальність даної проблеми в сучасних умовах, важливість використання перевіреного світового досвіду щодо підняття рівня підготовки, освіченості та мобільності майбутніх працівників, необхідність створення ефективного ринку трудових ресурсів, досвід організації профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії потребує подальшого дослідження та визначення раціональних ідей з метою впровадження їх у систему середньої освіти України. Це і стало метою даної публікації.

Треба нагадати, що у Великій Британії вперше до проблеми реформування шкільної системи професійної орієнтації звернулись у 70-ті роки ХХ століття [5]. У цей час країна переживала економічну кризу, внаслідок якої багато молодих людей залишилось без роботи. Роботодавці вважали, що випускники шкіл зовсім не готові до професійної діяльності, що вони не вмюють і не хочуть працювати. Під час працевлаштування вони надавали перевагу не молодим людям, які часто міняли місце роботи і характеризувалися “безвідповідальним ставленням до своїх обов’язків”, а дорослим і жінкам з дітьми, які повертались до своїх робочих місць після відпусток по догляду за дітьми [7]. Саме тому в ті часи у Великобританії почали здійснювати перші перетворення, результатом яких стали відповідні зміни на загальному ринку праці [4: 75].

Одним із перших кроків стала доповідь Генрі Джейна “Суспільна освітня політика” на семінарі в 1973 році. У ній ідеться про створення чітких освітніх орієнтирів, які б стали поштовхом для розвитку професійної освіти, виявлення недоробок у цій галузі та окреслення шляхів її поліпшення. Освітня програма, яка була проголошена на Раді освіти, визначила основні положення, що мали бути впроваджені в освітню політику суспільства. Серед них наступні: підвищити рівень технічного і наукового забезпечення освіти і навчання нації з огляду на всі освітні рівні: шкільна, вища та професійна освіта як для громадян країни, так і для іноземців; налагодити постійні зв’язки та забезпечити відповідність кваліфікацій із системою освіти Європи; накопичувати та компіювати документацію і статистичний матеріал з питань освіти та ін. [4; 6].

Тобто одним із напрямів розвитку освіти Великої Британії стала неперервна професійна освіта. У цей період також посилюється тенденція і до міжнародного співробітництва в галузі професійної освіти.

З огляду на це в основу реформування національної системи освіти країни було покладено загальні принципи теоретичного, а потім і практичного розвитку концепції неперервної професійної освіти [4: 76].

Сьогодні у Великій Британії виходять із того, що саме школа є майстернею професіоналізму, а тому вона має допомогти кожній дитині виявити свої здібності до тієї чи іншої професії. У свою чергу, професійна орієнтація – важлива складова навчання й виховання – закладає основи для формування і становлення особистості, її самореалізації тощо. Виходячи із зазначеного та з метою спрямування дітей на правильний вибір професії, розвиток у них уміння і здатності адаптуватися до сучасних умов і виробничих процесів, у країні, зокрема в одній із її частин (в Англії), існує спеціально розроблена успішна модель реалізації профорієнтації [2: 71].

Вона базується на принципах професійної орієнтації, виділених Шертзером та Стоуном – ученими, які займаються науковими дослідженнями даної проблеми в Англії. Це наступні принципи:

- професійна орієнтація – це тривалий, послідовний освітньо-виховний процес;
- професійна орієнтація спрямовується на особистісний розвиток людини;
- професійно орієнтоване навчання ґрунтується на визнанні позитивних рис людини і її цінності;
- в основу професійної орієнтації покладають співпрацю, а не натиск;
- профорієнтаційні заходи впливають на формування поведінки і світогляду людини;
- людина має здатність до саморозвитку [10].

В останні десятиріччя у школах Великої Британії успішно застосовують більше десяти професійно орієнтованих програм, серед яких: “Професійні та освітні технічні ініціативи”, “Договір”, “Схема підготовки молоді” та ін. До них останнім часом додаються і нові програми. Однією з них є програма для дітей 4-12-ти років “Молоде підприємство”, яка виступає основою для розвитку їхніх знань, умінь та навичок, сприяє розумінню світу виробничих відносин, забезпечує успішну соціалізацію [2: 71-72].

Зазначена програма розрахована на молодших школярів. Це вказує на те, що підготовка дітей до професійної діяльності у школах Великої Британії починається з самого малечку. З цією метою за допомогою практичних, цікавих і навіть кумедних рольових видів діяльності учням допомагають зрозуміти, як і чому окремі люди, родини, нації співпрацюють між собою; ознайомлюють їх з тим, що таке сім'я і як її члени співпрацюють одне з одним для досягнення певних цілей; навчають визначати і розрізняти потреби і бажання людини, пояснюють як їх можна задовольнити за допомогою професійної діяльності; розповідають, що таке суспільна і професійна діяльність; привчають бути свідомими громадянами та нести відповідальність за свої вчинки і рішення та ін. У 10-11-ти річному віці дітей ознайомлюють з виробничими та комерційними підприємствами, а у 11-12 років – із відносинами між країнами світу, а також тим, що вони покладаються одна на одну стосовно своїх ресурсних потреб. Як уже зазначалося, всі ці заходи проводяться у вигляді ігор. При цьому розпочинають із найпростіших (наприклад: “Магазин”, “Перукарня”), а закінчують більш складними економічними іграми (наприклад: “Монополія”) [2; 11; 13].

Окрім того в ході самостійних спостережень та під час складання письмових звітів про них учні навчаються виконувати, так би мовити, певні соціально-професійні ролі. Починаючи з початкової школи, їх навчають спілкуватися та знаходити спільну мову з іншими людьми, виховують повагу до них та формують позитивне ставлення до навчання. Все це допомагає дітям побачити та зрозуміти зв'язок між школою і життям.

У більшості середніх шкіл на третьому році навчання викладають спеціальний предмет “Профорієнтація”, на який відводиться по 1 годині на тиждень. Заняття проводить або спеціальний вчитель (фахівець із даної проблеми), або вчитель-предметник, який виконує дану функцію в якості частини свого учбового навантаження. У деяких школах створені самостійні відділення профорієнтації, які проводять консультації на різні теми (наприклад, “Вивчення процесу праці”, “Розповідь про види праці”, “Різні види виробництва”, “Взаємовідносини між людьми”, “Комерційний світ, який служить інтересам людини”). У школах широко використовують індивідуальні бесіди з учнями. Дітей навчають знаходити контакт з іншими людьми, ознайомлюють з моральними нормами поведінки у суспільстві. Це дозволяє сформувати у них суспільну свідомість, привчити з повагою ставитись до різних думок та переконань [1: 90].

У подальші роки навчання, коли учням виповняється по 13-14 років, профорієнтаційна робота набуває особливого значення, адже в 14 років дитині необхідно буде зробити свідомий вибір, який вплине на її подальшу професійну діяльність. Від вибору дитини залежить те, які навчальні дисципліни будуть їй викладати в останні два роки обов'язкового навчання в школі. Для того, щоб учні зробили правильний вибір, у більшості середніх шкіл на четвертому році навчання викладають курс “Навчання професіям” (1-2 години на тиждень), який ознайомлює дітей із професійними вимогами до тих чи інших спеціалістів, із запитами та потребами місцевої промисловості в робочих кадрах, з умовами їхньої праці тощо. Окрім того школа намагається розвивати у кожної дитини ті якості, які необхідні для її майбутньої професійної діяльності. Значну допомогу в організації та проведенні профорієнтаційної роботи надають профспілки. З кожним роком роль цих організацій у підготовці дітей та молоді до праці підвищується, а діяльність стає більш різноманітною. Представники робочих груп відвідують заняття з профорієнтації, проводять бесіди, дискусії, конференції [1: 90-91].

Починаючи з 14-річного віку, дітей залучають до різноманітних професійних програм. Так, наприклад, у 2002-2003 навчальному році, в північно-західному регіоні Англії

впроваджено програму “Економіка підприємства і особистість”, або, як її ще називають, “Особистісна економіка”. Метою програми є підвищення рівня знань учнів щодо своїх індивідуальних якостей; підвищення рівня їхньої самооцінки; допомога у пошуку роботи; навчання правильної поведінки під час співбесіди з роботодавцем, правильного заповнення анкет для подання на роботу; навчання складання власного та сімейного бюджету. Вона призначена допомогти дітям побудувати міст між школою та бурхливим і мінливим бізнес-світом, розвинути свої основні уміння, критично проаналізувати свій кар’єрний вибір, зрозуміти, яким чином вони можуть застосувати свої вміння і навички на сучасному ринку праці [2; 12].

Для того, щоб досягти такої мети, заняття за програмою “Особистісна економіка” ведуть не лише педагоги, а й представники бізнес-структур. Програма тісно пов’язана зі шкільним навчальним планом, з усіма основними предметами середніх і старших класів, які викладаються згідно з Національним навчальним планом, та передбачає вивчення таких предметів, як фінансова грамотність та основи економіки і бізнесу. Це привертає до неї увагу багатьох навчальних закладів та сприяє широкому застосуванню і поширенню її в школах північно-західного регіону Англії [2; 9].

На сучасному етапі професійна орієнтація в середніх школах Великої Британії розглядається як керівництво у виборі дітьми професії та їх консультування [8]. Основною метою цієї роботи є надання учням такої допомоги, яка сприятиме кращому розумінню ними самих себе та навколишнього світу; визначенню свого місця в суспільстві; знаходженню шляхів найбільш ефективного пристосування до нього [2].

Із цією метою в середніх школах Англії намагаються зробити всі навчальні предмети професійно орієнтованими, тобто спостерігається інтеграція предмета “Професійна орієнтація” з іншими дисциплінами. Окрім того професійно орієнтоване навчання, як правило, поєднуються з проходженням школярами виробничої практики. Це, як підкреслює у своєму дослідженні Н.І.Балацька, “сприяє розширенню кругозору учнів, їх адаптації до виробничого та суспільного життя, усвідомленню ними ролі праці і професійного заняття в суспільно-громадському становленні”. До того ж “виробнича практика сприяє подальшому працевлаштуванню молоді на тих підприємствах, де вони практикувались, що значно зменшує рівень безробіття серед молодих людей, оскільки безробіття справляє значний негативний вплив на соціалізацію молоді, виховує песимістично-нігілістичне ставлення до життя й оточуючого світу. Тому співпраця школи та комерційних, а також виробничих підприємств знижує можливість виникнення таких настроїв у молоді” [3: 157-158].

Виробничу практику вчителі середніх шкіл Англії використовують також з метою збагачення комп’ютерної бази даних та інформаційних ресурсних центрів своїх навчальних закладів новою професійно орієнтованою інформацією. Для цього із трьох-чотирьох здібних учнів, які цікавляться комп’ютерними технологіями, журналістикою та фотографією, формують групи. Кожна група отримує відповідне завдання, яке має виконати під час проходження практики на тому чи іншому підприємстві. Учнів, які входять до складу такої групи, навчають користуватися цифровими камерами, фотоапаратами, сканерами, оскільки під час виконання завдання їм необхідно брати інтерв’ю в роботодавців та учнів, спілкуватися з роботодавцями, фотографувати, розташовувати матеріали інтерв’ю і фотографії на вебсайтах своєї школи, інформувати учнів інших класів про результати своєї роботи тощо [3: 158].

Спираючись на вищезазначене, можна сказати, що в середніх школах Великої Британії профорієнтаційна робота є невід’ємною складовою навчально-виховного процесу. Така модель, на думку англійського дослідника А. Ваттса, виникає лише тоді, коли професійна орієнтація включена в навчальну програму, тісно пов’язана з процесом навчання та виховання і не розглядається окремо [2; 11]. На сучасному етапі розвитку середньої освіти Великої Британії відбувається успішна реалізація зазначеної моделі, оскільки, починаючи з перших років і протягом усього періоду навчання в школі, учні мають чимало можливостей для максимального виявлення та розвитку своїх нахилів та можливостей, для вибору

майбутньої професійної діяльності, визначення свого місця в суспільстві, адаптації до виробничого та суспільного життя тощо.

Особливо важливим, на нашу думку, є те, що силами учнів у середніх школах країни створюється комп'ютерна база даних, на вебсайтах якої кожна дитина може знайти необхідну для неї професійно орієнтовану інформацію. Це допомагає учням ознайомитись зі світом професій та вимогами до кожної з них, а головне – з професіями, які представлені в регіоні, де проживають школярі і де швидше за все працюватимуть у майбутньому. Цей досвід дуже цікавий, потребує детального вивчення та впровадження в систему середніх навчальних закладів України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешкина Н.П. Профорієнтація в школах Англії // Вести высшей школы. – 1998. – №10. – С. 88-91.
2. Балацька Н.І. Особливості та основні моделі реалізації професійно орієнтованої системи в школах Англії // Рідна школа. – 2004. – №1. – С.71-73.
3. Балацька Н.І. Професійна орієнтація учнів у сучасних середніх школах Англії: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2004. – 230 с.
4. Старовойт С. Особливості сучасної освітньої системи у Великій Британії // Рідна школа. – 2004. – №1. – С.75-76.
5. Ashton D. and Field D. Young workers. – L.:Hutchinson, 1976. – 124 p.
6. Berufsbildungsbericht. – Bonn, 2001. – 267 s.
7. Cherry H. Ability, education and occupational functioning. In Watts A., Super D., and Kidd J. (eds) Career development in Britain. – Cambridge: CRAS and Hobson, 1982. – P. 35-60.
8. Cleaton D. Career education and guidance in British schools. – Stourbridge: ICG and NACGT, 2003. – 90 p.
9. Hymas Charles. The National Curriculum. A Guide for Parents. – L.: CHAPMANS, 2003. – 89 p.
10. Shertzer B., Stone S. Fundamentals of guidance (1981), 4 edition. – Boston: Houghton Mifflin, 1991. – 150 p.
11. Watts A. Guidance and educational change. A cross-sectoral review of policy and practice. – Cambridge: CRAC, 2004. – 125 p.
12. Work experience and schools / Ed. By A.G.Watts. – L.: Heinemann Educational Books, 1998. – 259 p.
13. Young enterprise. Personal Economics // British journal of educational studies. – 2003. – Vol.31, №4. – P. 1,6.

УДК 37.034

А.Л. Шипко

### ***МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ТУРИСТСЬКИХ ПОДОРОЖАХ***

*У статті розкриваються теоретичні основи морального виховання учнів у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю.*

*The article focuses on the theoretical grounds of pupils' moral upbringing at the extracurricular tourist educational institutions*

**Актуальність дослідження.** Моральне виховання особистості у позашкільних навчальних закладах туристсько-краєзнавчого профілю має певну специфіку, що зумовлюється, в першу чергу, особливими взаєминами особистості зі складовими навколишнього простору, котрі, завдяки об'єктивним обставинам буття і провідній діяльності, стають складовими процесів життєдіяльності людини. Олюднення простору вимушує особистість сприйняти імперативну вимогу морального характеру з боку оточення і



потребує наявності в структурі особистості відношень моральної спрямованості не тільки до себе і своєї поведінки, а й до всіх атрибутів дійсності, у тому числі і до її просторових та часових меж.

**Метою дослідження** є аналіз змісту туристсько-краєзнавчої діяльності учнів позашкільних навчальних закладів та визначення найбільш оптимальних шляхів морального виховання особистості та специфічних рис, притаманних тільки цій діяльності.

Виступаючи в якості теорії та практики людської поведінки, мораль передбачає розвиток морального ставлення до оточуючого світу. Саме тому, розглядаючи питання етапності морального виховання учнів позашкільних навчальних закладів, ми виходимо з необхідності розглядати його у декількох площинах:

- по-перше, потрібно враховувати вікові особливості учнів, їх потреби, уподобання, домінуючі форми діяльності та спілкування;
- по-друге, необхідно керуватися логікою освоєння простору юними туристами;
- по-третє, враховувати специфіку туристсько-краєзнавчої діяльності в умовах позашкільних навчальних закладів.

В основу моральної регуляції покладено протиріччя між потребами особистості, об'ємом ресурсів, продуктів та послуг, що вона отримує у результаті суспільного розподілу та моральними вимогами суспільства, саме це протиріччя створює ситуацію внутрішньої боротьби між “хочу” і “дозволяю”. Як результат цієї боротьби особистість переживатиме почуття страху, стиду, гордості тощо. Ми можемо стверджувати, що саме у туристських подорожах аналогічне протиріччя виступає в якості рушійної сили морального розвитку.

У туристській подорожі життєдіяльність особистості та групи забезпечується за рахунок низки послуг, сукупність яких складає туристичний продукт, орієнтований на задоволення всіх потреб особистості (рис. 1).

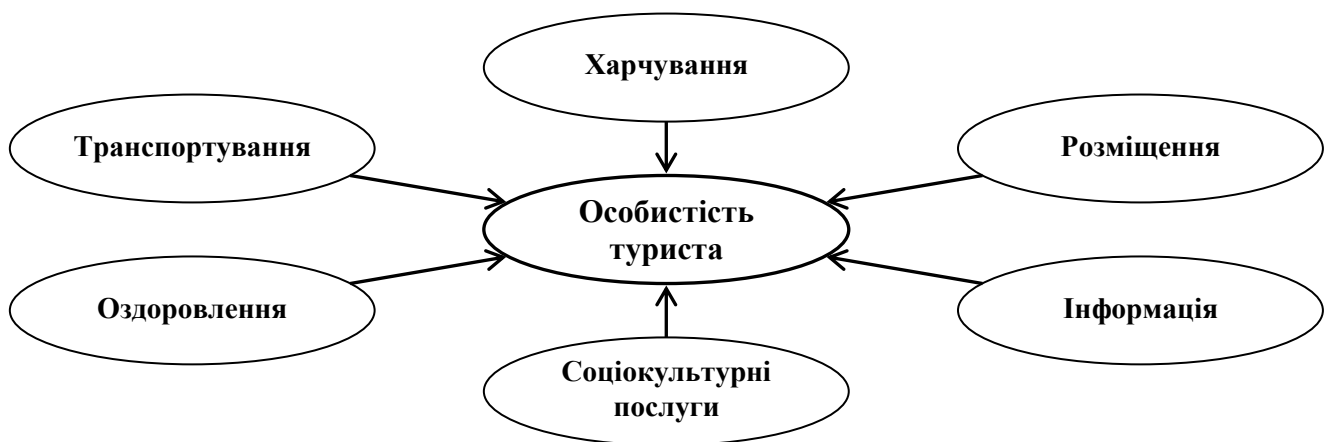


Рис 1. Структура туристичного продукту.

На практиці туристсько-краєзнавча діяльність відтворює відносини між “виробниками” та “споживачами” туристичних послуг, притаманні туризму як явищу суспільного життя. Суттєвою її відмінністю є те, що обмін продуктами діяльності проводиться між членами туристської групи не на грошовій основі, а здебільшого на основі моральних взаємовідносин, тобто фактором регулювання виступатиме не ціна, а моральна вимога. Регулювання здійснюється відповідно до посадового інструментування туристської групи. Причому, найбільше отримуватиме не той, хто займає вище місце у ієрархії групи, а слабкий, хворий, тобто той, хто на даний момент потребує підтримки та допомоги.

Виходячи з поглядів А. Маслоу про ранжування потреб та мотивів особистості, ми провели аналіз життєдіяльності особистості у процесі подорожі, результати якого засвідчили, що отриманий рейтинг повністю співпадає зі структурою туристичного продукту, а це дає нам змогу у подальшому аналізі орієнтуватися тільки на структуру провідних потреб туриста

протягом подорожі, котра не відрізняється від сфери потреб людини у буденному житті (табл. 1).

Отримані дані наводять на думку, що моральні взаємовідносини у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності в основному відповідають моральним відносинам між членами людської спільноти. Причому, ці взаємовідносини у вирішальній мірі залежать від виду туризму та конфігурації подорожі.

Вище означене дає нам змогу зробити висновок про необхідність використання діяльності по задоволенню вітальних потреб особистості, яка може бути ефективно реалізована у туристських подорожах активними засобами пересування, як засіб морального виховання. Цей напрям виховання повинен пронизувати навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу туристсько-краєзнавчого профілю.

Вимогам змісту морального виховання засобами туризму та учнівського краєзнавства відповідає модель туристсько-краєзнавчого циклу, запропонована О. Остапцем. "Три частини туристської діяльності, наголошує вчений, підготовка, проведення та підведення її підсумків – у нерозривній єдності створюють структурний блок. Реалізовані у відповідній послідовності частини блоку створюють туристсько-краєзнавчий цикл" [7: 73]. Протягом усіх частин циклу туристи працюють у системах адміністративно-господарчого та краєзнавчого інструментування туристської групи, тим самим узгоджуючи потреби і мотивацію всіх суб'єктів процесу розгалуженою спільною діяльністю.

Таблиця 1.

**Залежність моральної регуляції поведінки туриста від рівня самообслуговування у туристському колективі**

Потреби, задоволення яких вимагає моральної регуляції	Вид подорожі		
	похід	туристична прогулянка	екскурсійна поїздка
У їжі			
У чистому сухому одязі			
У нічному відпочинку			
У гігієнічних процедурах			
У безпеці при подоланні природних перешкод			
В уникненні негативного впливу метеорологічної ситуації			
У безконфліктній комунікації з місцевим населенням			
У спілкуванні			
В емоційно-теплому відношенні оточуючих			
У відчутті своєї соціальної значущості			
У зміні соціального статусу			
В інформації про рідний край та Батьківщину			
У відкритті нових властивостей природного та соціального оточення			
У систематизації отриманої інформації			
У необхідності поділитися своїми відкриттями з іншими людьми			
В естетичних почуттях від контактів із оточенням			
В естетичній зміні побуту			
У створенні витворів мистецтва власноруч			

Зміна виду туризму та конфігурації подорожі змінюватиме взаємовідносини у колективі, тим самим трансформуючи і систему моральних взаємовідносин. Так, у подорожах на умовах повного самообслуговування всі потреби людини є актуальними для кожного з суб'єктів виховного процесу, включаючи й вихователів. В інших випадках частина з цих потреб буде задовольнятися за рахунок праці інших людей як споживання придбаних туристичних послуг. При отриманні такої послуги, як розміщення у готелі, стає неактуальною індивідуальна та групова діяльність, орієнтована на задоволення вітальних потреб.

Моральні засади колективістської праці, орієнтованої на задоволення вітальних потреб особистості в умовах подорожі, і є саме тим механізмом, що формує колектив, скріплює його, робить з нього стійку спільноту.

Проте складність людської поведінки не може бути зумовлена тільки діями, спрямованими на захист своїх інтересів у діапазоні вітальних потреб. Якби люди керувалися тільки такою простою логікою, у суспільному житті не було б місця подвигам самопожертви, котрі є складовою людського життя. Саме тому другою площиною, на якій здійснюється регулювання людської поведінки, є духовність.

Під духовністю розуміють здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичній основі, створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується тотожність людині собі, та відстоювати свободу від жорсткої залежності у ситуаціях, що постійно змінюються [5: 23]. Отже, духовність є фундаментом моралі вільної людини, здатної підняти свій дух над ситуацією, приборкати вітальні потреби, якими б актуальними вони не були у даний момент.

У той же час, стан свободи передбачає зовнішні можливості вибору, що з'являються тільки за умови наявності достатніх ресурсів, до яких має доступ особистість. Це розмаїття ресурсного потенціалу зрештою обумовлюватиме перспективу особистісної свободи та можливість урізноманітнення морального вибору.

Розглядаючи краєзнавство як складову педагогічної технології морального виховання особистості, ми виходимо з того, що моральні висновки несуть не самі знання, а сутність причинно-наслідкових зв'язків, котрі віднаходяться у процесі краєзнавчого пошуку як праці колективістського характеру на основі краєзнавчого посадового інструментування туристської групи. На думку В.Знакова, розвиток та самореалізація духовного "Я" суб'єкта починається з моменту усвідомлення ним необхідності визначення власного розуміння загальнолюдських духовних цінностей – істини, добра, краси. Поява у людини хоча б приблизної свідомої уяви про них є свідченням не тільки визнання суб'єктивної значущості духовних цінностей (інтелектуальних, етичних та естетичних), але й готовності до їх засвоєння та формування [4: 11].

У процесі краєзнавчої пошукової діяльності особистість має змогу зіставляти події і вчинки як історичних постатей, так і людей з безпосереднього оточення, що уможливорює осмислення нею сутності добра та зла й переведення їх у фундаментальну категорію моральної детермінації особистісної поведінки. Саме це дає підстави для самовизначення себе як моральної або аморальної особистості.

Поєднання моральної освітньої діяльності з життєдіяльністю у туристичній подорожі створює запоруку формування духовності як органічної складової особистості учня. Ймовірно, що у зв'язку з необхідністю внутрішньої аналітико-синтетичної роботи як основи моральної освіти вона буде найбільш ефективною у старших класах і відповідатиме просвітницькій концепції морального виховання.

Виходячи з логіки освоєння особистістю простору у підлітковому та юнацькому віці, дослідники туристсько-краєзнавчої діяльності дійшли висновку про необхідність поетапного "освоєння" малої Батьківщини (ближнього рідного краю), рідного краю, інших регіонів Батьківщини і узагальнення отриманих знань, чуттєвого досвіду на рівні всієї Батьківщини. Ще у 1896 році Е. Звягінцевим була запропонована система вивчення навколишнього середовища, котра передбачала використання двох підсистем: 1) послідовного концентризму

– спочатку краєзнавчий матеріал має масштаб свого села, мікрорайону, потім уже району, області, країни (для початкових класів); 2) сполученого концентризму – коли даються приклади по всіх трьох масштабних ареалах: місцевий, районний, обласний [8: 15]. Розвиваючи ці погляди, О.Остапець запропонував використання педагогічної технології на основі туристсько-краєзнавчої спіралі [7].

Вертикальне освоєння простору відбувається у послідовності, що обумовлено психофізіологічними особливостями вихованців позашкільних закладів освіти: 5-6 класи – ближній рідний край; 7-8 класи – рідний край; 9-11 класи – Батьківщина. Саме такої етапності ми пропонуємо дотримуватися при формуванні морального досвіду з опанування соціальної практики морального характеру, в основу якої покладено суспільний функціонал особистості. Така етапність дозволяє прив'язати процес формування морального ставлення до оточуючого світу та до існуючих тенденцій морального виховання: патерналістської, комунітарної та просвітницької. Патерналістська тенденція передбачає виховання особистості шляхом формування морального ставлення до старших. Комунітарна передбачає формування особистості шляхом засвоєння взаємовідносин у спільноті, формування моральної поведінки. Просвітницька тенденція за основу виховання бере засвоєння знань про мораль на основі яких свідомо формуються вміння та навички моральних взаємовідносин у суспільстві.

**Висновки.** Туристсько-краєзнавча діяльність вихованців позашкільних навчальних закладів має значний потенціал морального виховання особистості і туристського колективу. Найбільший виховний ефект досягається шляхом використання туристських подорожей на умовах повного самообслуговування, у яких відтворюється ситуація поєднання в одній особі "виробника" і "споживача" туристичного продукту. Більш детально це буде висвітлено в подальших публікаціях.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Закон України "Про освіту" від 09.09.2004 // [www.zakon1.rada.gov.ua](http://www.zakon1.rada.gov.ua).
2. Закон України Про внесення змін до Закону України "Про позашкільну освіту" від 02.06.2005 // [www.zakon1.rada.gov.ua](http://www.zakon1.rada.gov.ua).
3. Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15-17 травня 2003 р.). – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 228 с.
4. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С.104-114.
5. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты индивидуальности // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С.21-28.
6. Организация нравственного воспитания школьников / Н.Е. Щуркова, В.Н. Шнырева.: Методические рекомендации для работников школы. – М.: Московский городской институт усовершенствования учителей, 1989. – 73 с.
7. Остапець А.А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе. – М.: Педагогика, 1985. – 104 с.
8. Тімець О.В., Грабовський Ю.А., Серебрій В.С., Шипко А.Л. Туристсько-краєзнавча робота у вищому навчальному закладі: організаційні та методичні аспекти. – Умань: Візаві, 2006. – 237 с.

**УДК 37.032**

**Т.Ф. Юркова**

### ***ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ У ПІДЛІТКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ***

*У статті розглядаються методичні аспекти формування в підлітків ціннісного ставлення до природи та результати дослідно-експериментальної роботи.*

*The article deals with methodical aspects of formation value attitude of teen-agers to nature and the results of a research – experimental work are given.*

В основі ставлення особистості до навколишнього світу лежать її цінності, способи взаємозв'язку свідомості і буття, людини і світу. Ціннісне ставлення індивіда до природи – важливий компонент екологічної культури особистості. Як доводять вчені (Г.Тарасенко), категорія цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, її духовних вимірів.

Сьогодні з огляду на реальну небезпеку катастрофічного порушення балансу між природою і суспільством представники наукової думки гостро ставлять питання про необхідність зміни характеру взаємодії цілісної системи природа – людина – суспільство. Інакше кажучи, в умовах сьогодення наукове пізнання все більше наповнюється ціннісним екологічним змістом.

В екологічному полі педагогіки проблема формування в школярів ціннісного ставлення до природи розглядається у різних ракурсах, за допомогою усталених і нових чинників виховного впливу.

Тема дослідження є складовою частиною науково-дослідної роботи “Підготовка вчителя в системі неперервної педагогічної освіти” (номер державної реєстрації 0106U000875).

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконує нас у тому, що проблема формування у підлітків ціннісного ставлення до природи повинна бути в центрі педагогічної уваги.

Вагомий внесок у розвиток ідеї становлення в особистості ціннісного ставлення до природи внесли Я.Коменський, Ж-Ж. Руссо, Г.Сковорода, К.Ушинський.

У методологічному контексті філософські та соціально-культурологічні аспекти проблеми взаємодії людини з природою знайшли відображення в науковому доробку Ф.Вольвача, А.Галєєвої, Е.Гірусова, С.Глазачева, Н.Назарука, М.Дробнохода, В.Крисаченка, М.Моїсєєва та ін.

Психолого-педагогічні підходи до формування взаємин з природним середовищем знайшли відображення в наукових дослідженнях Д.Бенета, Л.Виготського, С.Глазачева, С.Дерябо, О.Киричука, О.Леонтєєва, В.Ясвіна та ін.

Історичні аспекти взаємин людини з природою представлені в працях І.Костецької, В.Скутіної, Н.Фокіної та ін.

Значну увагу дослідників привертають проблеми формування в школярів ціннісного ставлення до природи відповідно до вікових груп: дошкільників (Г.Марочко, В.Маршицька, З.Плохій та ін.), учнів молодшого шкільного віку (Г.Волошина, В.Зуєв, Л.Різник, Л.Шаповал), підліткового віку (О.Лабезна, Г.Лабенко, Р.Науменко, О.Пруцакова та ін.), старшокласників (О.Колонькова, С.Лебідь, Н.Левчук).

Такий підхід уявляється закономірним, адже на кожному з етапів вікового розвитку підростаюча людина відзначається своєю специфікою сприйняття і оцінки природних об'єктів і явищ (В.Зотов, Г.Пустовіт, С.Шмалей та ін.).

Особливою складністю і суперечливістю відзначається процес формування ціннісного ставлення до природи учнів підліткового віку. Це пояснюється тим, що порівняно з учнями попередніх вікових категорій у підлітків розширюються ціннісні уявлення про природний світ, про своє місце в ньому, розвиваються і диференціюються екологічні інтереси, система уподобань стосовно тих чи інших представників природного царства та норм поведінки в довкіллі. Натомість слід також ураховувати, що значна частина підлітків і, передусім старших підлітків, часто відзначається неадекватними реакціями, дезактивними вчинками, некоординованими нормами поведінки.

Таким чином, з розширенням простору наукового пошуку вчених створено необхідне підґрунтя як до подальшої розробки теоретичних аспектів проблеми, що досліджується, так і до визначення шляхів та засобів застосування цих здобутків у практиці роботи школи.

Актуальність порушеної проблеми, об'єктивна потреба в постійному розвитку та оновленні шляхів формування у підлітків ціннісного ставлення до природи зумовили вибір теми даної статті. З огляду на актуальність даного дослідження ставимо за мету розглянути методичні аспекти формування у підлітків ціннісного стану до природи та проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи.

Аналіз історичного шляху та стан розробки досліджуваної проблеми, трактування основних аксіолого-екологічних понять, засобів, принципів та умов реалізації визначеної мети було покладено в основу організації дослідно-експериментальної роботи з формування у підлітків ціннісного ставлення до природи.

Засоби і методи перевірки добиралися з урахуванням особливостей і новоутворень, властивих учням підліткового віку. До них, як відомо, вчені відносять "сензитивність до екологічного виховання" (Б.Лихачов), розвиток уявлень і самостійних суджень про навколишній світ, себе, своє місце в ньому (В.Крутецький, М. Лукін, В. Петровський, Р. Романець та ін.).

Серед багатьох новоутворень, притаманних підлітковому вікові, особливу роль відіграє відчуття дорослості. Саме через його призму підліток оцінює себе, знаходить взірці для наслідування, намагається визначитися у своїх стосунках з людьми і довкіллям.

Властива романтизму отрочтва здатність оцінювати навколишнє не лише почуттями, але і розумом сприяє розширенню горизонтів його пізнання, підвищенню інтересу до об'єктів і явищ природи, суб'єктивного їх осягнення.

З огляду на це ми зосередили спеціальну увагу на тому, аби виявити, наскільки існуюча система педагогічного впливу використовує означені особливості і можливості підлітків для формування в них ціннісного ставлення до природи.

Необхідна інформація була отримана шляхом тривалих спостережень за екологічними уподобаннями учнів та результатами попереднього опитування, інтерв'ювання, проведення педагогічних бесід, у яких були задіяні як самі підлітки, так і їх батьки та вчителі.

З урахуванням цих особливостей і новоутворень підліткового віку і було розроблено програму констатувального експерименту. Його емпіричну базу склали 660 учнів підліткового віку ряду загальноосвітніх шкіл. Фоновий матеріал було отримано шляхом попереднього опитування. Як джерело накопичення необхідної інформації були також використані матеріали педагогічних спостережень за проявами ціннісних уподобань підлітків стосовно природи, дані, одержані в процесі педагогічних бесід з учнями, їхніми батьками, вчителями, що викладають у відповідних класах.

Вірогідні висновки було зроблено за результатами аналізу виконання учнями різного роду перевірочних завдань, розв'язання проблемних ситуацій, дослідницьких робіт творчого характеру, які відбивають реальний рівень сформованості в підлітків орієнтації на природні цінності, ступінь розуміння ними сутності еколого-аксіологічних понять, виявляють рівень здатності респондентів використовувати екологічні норми для регуляції і саморегуляції діяльності і поведінки в природі.

З метою попереднього аналізу основних ціннісних пріоритетів респондентів, визначення місця природи та представників природного світу у цьому ряду нами було використано методiku відомого американського вченого М.Рокіча, яка дозволяє виявити порівняльну значущість тієї чи іншої цінності для кожного з опитаних. Ураховуючи вік, рівень підготовки, особливості опитаних, ми використали модифікований варіант означеної методики та результати наукових пошуків українських і російських учених (С.Дерябо, А.Лазурський, Є.Павлютенков, Г.Пустовіт, С.Шмалей, В.Ясвін та ін.). Зокрема, було скорочено запропонований респондентам набір цінностей, спрощено деякі з їх найменувань, внесено декілька нових, особливо значущих для учнів підліткового віку.

Як уже зазначалося, опитуванням було охоплено 660 учнів – 218 школярів молодшого підліткового віку, 222 – середнього і 220 учнів старшого підліткового віку. Прокоментуємо наведену нижче таблицю, що відображає сумарні результати стосовно ранжування ціннісних уподобань учнів молодшого, середнього і старшого підліткового віку.

У таблиці подано сумарні результати визначення рангової значущості ціннісних пріоритетів учнів молодшого, середнього, старшого підліткового віку.

Аналіз відповідей 660 респондентів, що продекларували свої позиції стосовно кожної із означених цінностей, дозволив не тільки визначити місце кожної з них у загальній вибірці, але більш предметно підійти до аналізу еколого-аксіологічних устремлінь учнів підліткового віку.

### **Сумарні результати визначення учнями підліткового віку рангової значущості своїх ціннісних уподобань (660 чол., у % і вагових рангах)**

Склад цінностей	Вибірка респондентів у % і вагових рангах
1. Матеріальні блага, гроші, комфорт, престижні речі	79%, 1 ранг
2. Визнання з боку значущих дорослих і однолітків	74,6%, 2 ранг
3. Наявність хороших і вірних друзів	65%, 3 ранг
4. Я сам (ставлення до себе, упевненість у собі)	61%, 4 ранг
5. Природа та представники природного світу	54%, 5 ранг
6. Здоров'я	49%, 6 ранг
7. Навчання, пізнання	40%, 7 ранг
8. Обов'язок і відповідальність	34%, 8 ранг
9. Мистецтво	26%, 9 ранг

Превалює у сумарній вибірці орієнтація підлітків на матеріальні блага – престижні речі, гроші, предмети розкоші. Саме на ній зупинила свій вибір переважна більшість респондентів. Достовірність отриманих даних не потребує доказів. Підвищення статусу матеріального благополуччя – одна з прикмет нашого часу, періоду зламу в Україні та в інших країнах пострадянського простору старого тоталітарного устрою і побудови держави на нових політичних і соціально-економічних засадах.

“Відбувається, – констатує О.Сухомлинська, – комерсализація цінностей як суспільного, так і індивідуального життя, обрамлені в упаковку красивого життя, вони особливо активно впливають на молодь” [1: 25].

Усе це, безперечно, складає проблему для суспільства і школи. Тому, як наголошують учені (І.Бешта, М.Боришевський, П.Ігнатенко та ін.), потрібно, не заперечуючи значення матеріальних факторів у формуванні ціннісних пріоритетів особистості, з одного боку, визнавати правомірність відповідних прагнень молоді, а, з іншого, постійно дбати про те, щоб орієнтація на матеріальні блага не звужувала горизонти ціннісної свідомості особистості, не загрожувала втратою духовних ідеалів і вартостей.

Друге, третє і четверте місця посіли у таблиці ціннісні поняття, які значною мірою обумовлені віковими особливостями респондентів, їх прагненням до самовизначення у колективі дорослих і ровесників. Це, зокрема такі устремління, як визнання з боку дорослих і ровесників (друге рангове місце), наявність хороших і вірних друзів (третє рангове місце), “Я сам” (ставлення до себе, упевненість у собі) – четверте рангове місце.

Що торкається ціннісних пріоритетів підлітків відносно природи, розвиток яких є головною метою нашого дослідження, то в загальній вибірці вони посідають п'яте місце. Це засвідчує той факт, що властива підліткам сензитивність до природних вартостей не знаходить належного використання і розвитку в практиці роботи школи.

Значно нижчу оцінку в очах респондентів дістали цінності “навчання і виховання”, “здоров'я”, “мистецтво”, “обов'язок і відповідальність” (останні рангові місця). Адекватність

оцінки кожної із означених позицій безпосередньо залежить від результатів виховання і самовиховання підростаючої особистості.

Програма подальшого перебігу констатувального експерименту включала, крім традиційних методів, – анкетування, ранжування, такі прийоми як розв’язання діагностичних ситуацій, застосування діалогічних методів розв’язання екологічних проблем, методичку незакінчених речень, експертних оцінок тощо.

Діалогічне спілкування в процесі розв’язання екологічних проблем дозволило отримати ширше уявлення не тільки про рівень обізнаності підлітків з обсягом фонових екологічних знань, але й виявити почуттєво-емоційне ставлення до них і на основі висловлених у процесі діалогу суджень скласти уявлення про ступінь розвитку морально-ціннісних аспектів екологічної свідомості респондентів.

Перед підлітками ставилася своєрідна задача “на смисл”, створювалася ситуація вибору, за якої вони мали визначити свою позицію, дати оцінку екологічних дій інших людей і власної поведінки в природі.

В атмосфері невимушеного обміну думками та викликаним нею емоційним поживанням, завдяки тому, що кожен з підлітків відчував себе суб’єктом спільного пошуку ми отримали більш широке уявлення про те, який смисл вкладають учасники діалогічного спілкування в зміст доступних для їх віку екологічних понять, норм етичної поведінки в природі, наскільки правильно і вичерпно тлумачать їх.

Так, наприклад, у результаті колективного обговорення питання, в який спосіб можна виявити своє позитивне ставлення до природи, ми отримали такі основні варіанти відповідей: розширювати коло знань про природний світ; читати цікаві книги про природу; вивчати природу рідного краю; збирати колекцію природних об’єктів, не задаючи їм шкоди; спостерігати за життям природи; приймати участь в організації і проведенні екологічних ігор; кожна людина має усвідомити той факт, що вона повинна дбати про природу; всіляко допомагати “братом нашим меншим” тощо.

Звичайно, взята сама по собі констатація означених тверджень ще не забезпечує їх успішної реалізації, але усвідомлення їх значення і необхідності докладання спеціальних зусиль і дій екологічного спрямування очевидна.

Менш вірогідними виявилися дані, отримані в ході колективного обговорення проблем, пов’язаних з оцінкою підлітками власних екологічних ставлень і дій у природі. Далеко не всі підлітки виявили готовність говорити про позитивні і негативні сторони свого ставлення до природи, а якщо говорили, то торкалися в основному вузького кола екологічних ситуацій з шкільного і сімейного життя. Характерними з цієї точки зору можна вважати визнання учнів під час обговорення питання: “Які з власних дій у природі викликають у вас вдовolenня, а – які сором?”. Як привод для вдовolenня учнів розглядали успіхи у навчанні природничим дисциплінам (“закінчили чверть з відмінними оцінками з природничих дисциплін”), перемоги в екологічних іграх та змаганнях (“посіли призові місця”); допомогу один одному в розширенні обсягу знань з екології (“разом читаємо книги про природу”, “обмінюємося інформацією”); піклування “про братів наших менших” (“дбаю про своїх відданих друзів – собачку Чебурашку і котика Мурзика, вони теж відповідають мені відданою любов’ю”); участь в екологічних акціях (“охоче беру участь у класних, шкільних і позашкільних екологічних діях”, “вилікував і відпустив на волю покаліченого голуба”) тощо. Почуття сорому підлітки виявили теж з різних причин: “Не прийняв участі в посадці дерев: прикинувся хворим” тощо.

Приводом до гордості стали успіхи у вивченні природничих дисциплін (“закінчила чверть з високими оцінками”), перемога в екологічному конкурсі (“не допустив ні однієї помилки”), участь в екологічних акціях (“деревце, яке я посадила і за яким доглядаю в шкільному дворі, росте краще від інших”), (“допомагаю дідусеві в вирощуванні елітних сортів троянд”) тощо.

Соромно підліткам теж з різних причин: (“сміявся коли хлопці кидали каміння у кішку, хоча в душі було їй жаль”), (“покинув напризволяще поранене пташеня”), (“не пішов



на шкільний суботник, хоча не мав для цього ніяких поважних причин”), (“виявляю грубість у спілкуванні з “братами нашими меншими”) тощо.

Щоб отримати додаткову інформацію про чинний характер ставлення підлітків до природи, було використано методику незакінчених речень. Переваги її полягають у тому, що з її допомогою можна дістати первинну і вірогідну інформацію. У цій ситуації респондент, як правило, не замислюється над пошуками різних варіантів закінчення речення, а висловлює той, що прийшов йому в голову. В учня не вистачає часу, щоб прикрасити інформацію, він просто висловлює те, що відчуває в даний момент. Це вносить у роботу з учнями елемент невимушеності, переконливості, новизни, емоційного піднесення. Тому за допомогою цього засобу перевірки нам і вдалося стимулювати підлітків продовжити незакінчені речення: “Більше всього мене радує...”, “Більше всього мене засмучує...” – але і отримати досить ймовірні твердження.

Результати цього блиц-опитування підтвердили зроблений нами висновок, що з загального числа ціннісних уподобань підлітки більше всього орієнтуються на матеріальні цінності. Що торкається екологічних вартостей, то радісні моменти свого життя вони пов'язують із спілкуванням з “братами нашими меншими” (“відчуваю ніжну ласку і відданість з боку свого песика”), з відчуттям любові до довершених предметів і явищ природного світу (“радісно вдихаю чарівний запах конвалії”, “милуюсь прозорою ніжністю первоцвітів, коли ранкове сонце заливає своїм золотим світлом вершечки дерев”) тощо, з екологічними діями (“вилікувала і відпустила на волю голуба”, “приймаю участь у всіх екологічних акціях, які проходять у школі”) тощо.

Що торкається закінчень, що їх запропонували зробити респондентам до речення: “Мені жаль...”, то стосовно своєї поведінки в природі вони жалкують із різних причин: (“мало часу проводжу на природі, тому не отримую багатьох її дарів”, “не віддячую природі любов'ю і ласкою”, “знаю мало напам'ять поетичних творів, в яких змальовується краса природи”, “не беру активну участь у збереженні природних багатств”) тощо.

Таким чином, приводів для хвилювання підлітки знайшли багато. Жаль тільки, що майже нікого не засмутило зламане деревце, розтрошений ущент дитячий майданчик, сцени брутального поводження з тваринами.

Відтак, зміст екологічних суджень підлітків засвідчує, що вони мають певні уявлення про екологічні цінності, визнають можливість орієнтації на них, але їх позиції щодо них носять в основному нестійкий, ситуативний характер. Застосована методика зафіксувала лише егоцентричну спрямованість їх намірів, сфокусованість поведінки на окремих екологічних проблемах.

Таким чином, результати констатувального експерименту виявили недостатній рівень ціннісного ставлення до природи переважної більшості підлітків, екологічні уподобання, оцінні вміння, стан залучення до екологічної діяльності яких ми вивчали.

З огляду на вищезазначене можна назвати основні фактори, що слугують тому причиною: розрізнене сприйняття екологічних знань; організація пізнання природи у відриві від самої природи – по малюнкам, схемам, приборам тощо; відсутність системного підходу до залучення підлітків до екологічних учинків і поведінки; недостатнє охоплення учнів позаурочною формою екологічного навчання і діяльності.

Усе це свідчить про наявність у сучасній школі елементів формального підходу до організації екологічної освіти і виховання в цілому і до формування ціннісного ставлення до природи зокрема.

З огляду на це нагальною стає необхідність пошуку і застосування таких засобів організаційно-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу, які оптимально сприяють формуванню в підлітків ціннісного ставлення до природи.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. – 1996. – №1. – С.25.

## **Розділ 4**

### **Теорія і методика професійної освіти**

## **ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

*Розглянуто проблему інформаційно-технологічного забезпечення підготовки вчителя трудового навчання в педагогічних ВНЗ на основі сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій. Показано, що до складу дидактичного комплексу дисципліни входять: робоча програма, комп'ютеризований (електронний) підручник, типовий комплект засобів інформаційної підтримки, система контролю й оцінки суб'єктів навчання.*

*The article focuses on the problem of computerization of learning process on the basis of modern technologies in Pedagogical Universities. The didactic complex is defined to have such parts as a curriculum programmer, electronic version of Student's book, the standard set of informative means of learning, the system of evaluating.*

Проблема якісного забезпечення навчального процесу завжди перебувала в центрі уваги знаних педагогів-дослідників. Серед них В.П. Безпалько, С.У. Гончаренко, А.О. Вербицький, М.І. Жалдак, Г.О. Козлакова, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, М.І. Шерман, М.І. Шут і інші [1;2;3;4;5;8 та ін.]. Проте аналіз науково-методичних джерел дозволяє зробити висновок про те, що з цієї проблеми єдиних, що визнаються всіма науковцями, наукових положень і дотепер не вироблено. В різних посібниках і підручниках можна зустріти обґрунтування таких видів забезпечення навчального процесу, як “методичне”, “навчально-методичне”, “системно-методичне”, “науково-методичне”, “програмно-методичне”, а також “навчально-матеріальне” і “технічне”. Два останніх у цьому випадку визначають, переважно, матеріальну сторону забезпечення навчального процесу і є швидше виключенням із запропонованого переліку.

У словосполученнях “системно-методичне” і “науково-методичне” підкреслюється глибина опрацювання даних аспектів забезпечення. В першому випадку йдеться про необхідність підходити до методичного забезпечення навчального процесу з системних позицій, враховуючи всі компоненти процесу навчання як цілісної педагогічної системи, в іншому, – з позицій наукового обґрунтування вживаних педагогом методів, способів, прийомів організації навчання і дидактичних засобів, що використовуються в цих випадках.

Дещо відрізняється підхід до трактування такого виду забезпечення, як програмно-методичне. На відміну від попередніх, у процесі розкриття його сутності головний акцент робиться, як правило, не стільки на методичному боці забезпечення, скільки на необхідності вибору педагогом відповідних йому адекватних засобів навчання. Введення в науковий обіг і обґрунтування цього виду забезпечення відбулися порівняно недавно і пов'язані з розвитком як самої дидактики, так і науково-технічного прогресу в сфері освіти. Вперше питання про програмне забезпечення виникло з появою у ВНЗ комп'ютерних засобів навчання і необхідністю їх програмної підтримки. Це привело до створення в навчальних закладах спеціальних програмно-методичних комплексів (далі по тексту ПМК), що є сукупністю програмних продуктів навчального призначення, створених під конкретні методики навчання. Прихильниками ідеї створення подібних комплексів є знані дослідники А.А. Андреев, В.Ю. Биков, Б.С. Гершунський, Н.В. Морзе, О.М. Пехота, І.В. Роберт, М.І. Шерман та інші вчені [3;4;5;7;8].

В умовах інформатизації вищої освіти, насичення навчального процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними засобами вимагається по-новому оцінити проблему всебічного забезпечення навчального процесу. Це пов'язане з тим, що дидактика як наука не стоїть на місці, вона постійно розвивається, наповнюючись новим значенням і змістом. Описані вище види забезпечення навчального процесу вже не дозволяють адекватно відобразити особливості та специфіку навчання в нових сучасних умовах. З цих позицій

обґрунтуємо сутність, зміст і структуру поняття “інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу” (далі по тексту ІТЗНП).

Якщо прослідити історичний шлях розробки і становлення різних видів забезпечення навчального процесу у вищій педагогічній школі, то цілком об’єктивно можна стверджувати, що їх розгляд прямо пов’язаний з удосконаленням окремих компонентів методичної системи навчання. Особливо цей зв’язок очевидний у процесі становлення різних методів навчання і появою нових дидактичних засобів. Так, наприклад, розробка теоретичних основ методичного забезпечення асоціюється з бурхливим розвитком у 60-70 роках ХХ сторіччя часткових методик навчання, а введення понять “навчально-методичне і “програмно-методичне” забезпечення” з упровадженням у навчальний процес відповідно навчально-методичних і програмно-методичних комплексів (НМК і ПМК).

Аналогічно інформаційно-технологічне забезпечення доцільно розглядати з позицій широкого використання в освітньому процесі вищої педагогічної школи інформаційних засобів та інформаційної продукції навчального призначення, а також сучасних технологій навчання.

Методологічною основою ІТЗНП виступає теорія дидактичної єдності змістової і процесуальної сторін навчання. Згідно з даною теорією, змістова і процесуальна сторони навчання нерозривно пов’язані між собою, вони взаємозалежні і взаємодоповнювані. Зміна будь-якої з них відповідним чином приводить до зміни іншої. З цих позицій інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу передбачає включення двох складових – інформаційної і технологічної.

Проаналізуємо сутність інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу, послідовно розкриваючи кожну з його складових.

Інформаційну складову, що реалізує змістовий аспект навчання, доцільно розглядати в контексті розв’язання завдання повного і адекватного надання студентам і педагогу навчальної й іншого роду допоміжної інформації, що сприяє досягненню поставленої дидактичної мети і забезпечує досягнення гарантованого педагогічного результату. Раніше в умовах інформатизації навчання ця задача розв’язувалася, як правило, використанням у навчальному процесі відповідних дидактичних засобів – програмних педагогічних продуктів. Вони спеціально розроблялися на користь реалізації певної методики навчання або, як свідчить педагогічна практика, вже під готові програмні продукти розроблялася відповідна методика їх застосування. В сукупності методика навчання і підтримуючі її програмні продукти складали ПМК, котрий виступав як основа програмно-методичного забезпечення навчального процесу. Такий підхід і нині має досить широке застосування у деяких вищих навчальних закладах, проте у нього є й низка серйозних недоліків, на яких слід зупинитися докладніше.

По-перше, в умовах інформатизації навчального процесу застосування ПМК дозволяє успішно вирішувати достатньо вузький клас часткових дидактичних задач, спрямованих переважно на досягнення тактичної навчальної мети. Це зумовлене початковою їх орієнтацією на певну методику навчання.

По-друге, більшість із вживаних нині у вищій педагогічній школі ПМК носить вузькоспеціальний характер, що визначається методикою проведення окремих видів навчальних занять предметної області, що вивчається. Це досить обмежує можливості їх застосування за межами всього ВНЗ.

По-третє, ПМК, що використовуються на користь вивчення однієї навчальної дисципліни, слабо інтегруються в єдину дидактичну систему з метою розв’язання загальних (стратегічних) задач професійної підготовки педагогічних фахівців конкретного профілю (визначається навчальною дисципліною, котру буде викладати вчитель).

По-четверте, програмні продукти, що входять до складу ПМК, часто розробляються на різній програмно-технічній базі, що також істотно ускладнює їх системну інтеграцію і застосування в єдиному інформаційному середовищі ВНЗ.

По-п'яте, в абсолютній більшості випадків ПМК орієнтовані тільки на комп'ютерні методи навчання, і тому до їх складу не включають такі дидактичні засоби, як методичні розробки і навчальні матеріали. Все це свідчить про актуальність пошуку шляхів усунення вказаних недоліків.

Зараз у провідних педагогічних ВНЗ України (м. Київ, Тернопіль, Луганськ, Харків та ін.) характерною особливістю процесу навчання є перехід від етапу часткової, фрагментарної, дрібносерійної інформатизації до індустріальної і широкомасштабної, від інформаційних технологій, заснованих на слабо інтегрованому програмному забезпеченні, до технологій, орієнтованих на графічні робочі станції, локальні, розподілені і глобальні обчислювальні мережі і системи. З цих позицій ІТЗНП, що становить інформаційну систему, може бути реалізоване в педагогічному ВНЗ на основі застосування дидактичних комплексів інформаційного забезпечення навчальної дисципліни.

Дидактичний комплекс (далі по тексту ДК) інформаційного забезпечення навчальної дисципліни є системою, в яку інтегруються прикладні програмні педагогічні продукти, бази даних і знань у предметній області, що вивчається, а також сукупність дидактичних засобів і методичних матеріалів, котрі всебічно забезпечують і підтримують реалізовану педагогом ВНЗ технологію навчання.

Принциповими особливостями дидактичного комплексу є такі:

По-перше, ДК розглядається як цілісна система програмних засобів, інтегрованих з метою збирання, організації, зберігання, обробки, передавання і представлення навчальної та іншого роду інформації як студентам, так і викладачеві відповідно до вживаної їм технології навчання.

По-друге, всі елементи комплексу взаємозв'язані між собою, мають єдину інформаційну основу і розробляються не тільки відповідно до задуму реалізованої за їх допомогою технологією навчання, а й у цілях єдиної концепції професійної підготовки майбутніх фахівців у даному навчальному закладі.

По-третє, спочатку в процесі проектування ДК передбачається можливість його використання як в локальних і розподілених комп'ютерних мережах ВНЗ, так і під час дистанційної форми навчання. Таким чином, розв'язується питання про його підтримку наявними в навчальному закладі інформаційними і телекомунікаційними засобами, а також засобами зв'язку.

По-четверте, проектування і конструювання ДК здійснюється відповідно до вимог ієрархії і в модульному, і в програмному, і в технологічному значенні.

Все перераховане вище допомагає уникати недоліків, наявних під час використання в навчальному процесі ПМК.

Розглянемо структуру подібного комплексу на прикладі ДК навчальної дисципліни "Теорія і методика трудового та професійного навчання".

З аналізу змісту підготовки фахівців з цієї дисципліни в ДК на системній основі були включені наступні основні елементи: робоча програма, комп'ютеризований підручник, типовий комплект засобів інформаційної підтримки, а також система контролю й оцінки знань суб'єктів навчання (рис.1).

Робоча програма є нормативним документом, що визначає призначення і місце навчальної дисципліни в системі підготовки фахівця, її науковим змістом і організаційно-структурною побудовою. Програма складається з п'яти розділів: цільова установка, організаційно-методичні вказівки, зміст, планова таблиця розподілу навчального часу, література.

У складі ДК робоча програма реалізується в педагогічному програмному продукті, що є гіпертекстовою структурою, створеною на основі єдиної стандартної мови форматування документів HTML. Це означає, що кожний із розділів програми має багаторівневу (багатосарову) композицію, здійснювану за допомогою системи "Меню" (своєрідна навігація за програмою). На етапі входження користувача в програмний продукт він потрапляє в її "Головне меню", в якому відображено всі розділи програми. Вибравши

потрібний розділ програми, той, хто навчається, має нагоду перейти на наступний, більш низький рівень, і ознайомитися з його змістом. З цього рівня користувач має нагоду перейти на ще більш низький рівень або повернутися в “Головне меню”.

Наприклад, увійшовши через “Головне меню” в розділ “Зміст”, той, хто навчається, потрапляє в “Підменю”, що включає два розділи навчальної дисципліни: “Теорія і методика трудового навчання”, “Теорія і методика професійного навчання”.

Далі студент, вибравши один із розділів, потрапляє в “Підменю”, в якому вказані всі теми, що входять до нього. Визначившись з тією, що його цікавить, він переходить на більш низький рівень і має нагоду ознайомитися з категоріями і поняттями, вивчення яких передбачається даною темою. Спрямувавши курсор на вибрану категорію і активізувавши його за допомогою “миші”, студент має нагоду ознайомитися з її визначенням. Повернення в “Головне меню” здійснюється за зворотним маршрутом.

Таким самим чином користувач може з початкового положення “подорожувати” іншими розділами робочої програми, дістаючи можливість швидко і гнучко з’ясувати всі питання, що його цікавлять. Електронний варіант навчальної програми дозволяє в рамках ДК реалізувати інформаційну, систематизуючу та стимулюючу функції навчання.

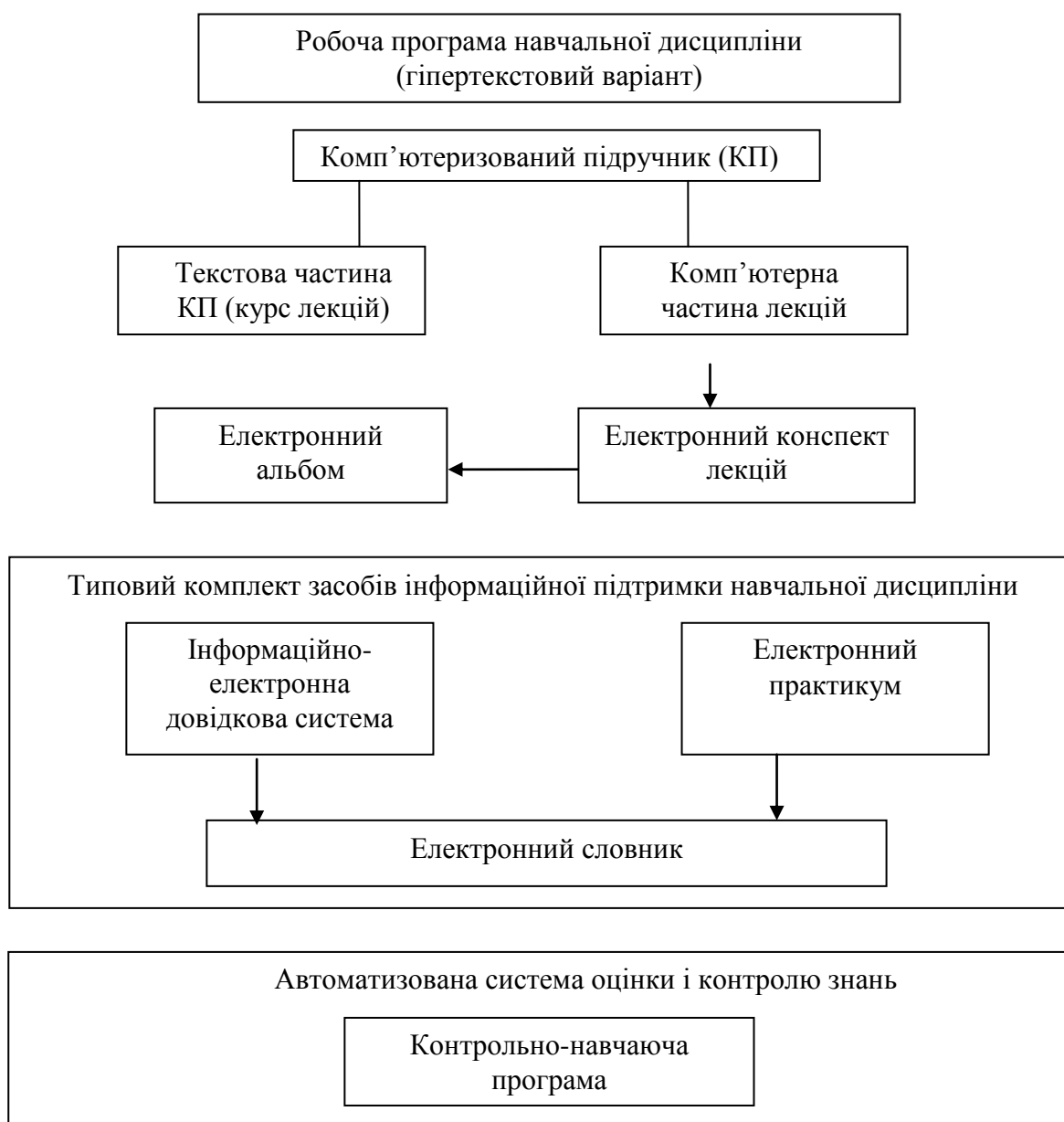


Рис.1. Структура і склад ДК навчальної дисципліни “Теорія і методика трудового та професійного навчання”.

Наступний елемент ДК – комп'ютеризований підручник (далі по тексту КП), який є основним носієм наукового змісту навчальної дисципліни. Структурно КП представлений у вигляді дидактично взаємозв'язаних і взаємодоповнюючих одна іншу частин – текстової і комп'ютерної.

В умовах інформаційно-технологічного забезпечення традиційне призначення підручника, безумовно, зберігається. Проте особливості організації навчального процесу накладають на нього специфічні, додаткові до традиційних, вимоги.

По-перше, КП як елемент ДК є невід'ємною частиною дидактичної системи і з цих позицій його зміст має відповідати меті професійної підготовки фахівців педагогічного ВНЗ; має бути дидактично пов'язаним зі змістом, що реалізується іншими елементами комплексу; орієнтуватися на широке використання в навчальному процесі форм і методів навчання, передбачених відповідною технологією навчання. Таким чином, КП у складі ДК розглядається як ядро дидактичної системи, її ключовий елемент.

По-друге, КП відводиться одна з головних ролей з активізації творчої самостійної роботи студентів шляхом діагностичного цілепокладання і аргументованої мотивації; наявність системи управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, в процесі поетапного перекладу з початкового стану вивченого в те, що вимагається; розвитку творчого мислення з урахуванням індивідуальних особливостей; забезпечення можливості варіативного вибору траєкторії навчання залежно від мети і складності вирішуваних навчальних задач.

Виходячи з цих вимог, у рамках ДК навчальної дисципліни “Теорія і методика трудового та професійного навчання” була реалізована така структура комп'ютеризованого підручника.

Текстова частина КП є спеціально підготовленим курсом лекцій, в якому для студентів разом із розкриттям головного наукового змісту дисципліни наводяться методичні рекомендації з самостійного вивчення навчального матеріалу з використанням інших елементів ДК. Отже, текстова частина є не тільки джерелом теоретичних знань, а й своєрідним путівником, що дає рекомендації користувачам з вибору найраціональнішої “траєкторії” навчання шляхом використання на кожному етапі певних елементів ДК. З метою спрощення пошуку студентами відповідного розділу (параграфу), зміст текстової частини КП представлений у вигляді електронного меню, що дозволяє швидко здійснювати цей пошук, тобто йдеться про наявність у складі текстової частини вбудованої системи навігації за її змістом. Таким чином, дидактичними функціями, реалізованими названим елементом ДК, є інформаційна, стимулююча, координуюча, самоосвітня, а також управління пізнавальною діяльністю студентів.

Електронні конспекти лекцій – набори динамічних і статичних комп'ютерних слайдів з кожної теми навчальної дисципліни. З їх допомогою студентам надаються в електронному вигляді короткі конспекти матеріалу, що вивчається (основні дефініції, що розглядаються в процесі вивчення теми, їх графічне представлення – схеми, графіки, діаграми і т. п.).

Однією з особливостей електронних конспектів є наявність в кожному з них структурно-логічних схем вивчення теми дисципліни, за допомогою яких викладачі мають нагоду сформулювати в студентів орієнтовну основу дій із засвоєння навчального матеріалу. Це забезпечується логічною послідовністю виведення на екран основних елементів теми, що вивчається (навчальні питання, їх структура, основні категорії та визначення і т. д.). Логіка їх виведення на екран визначається відповідно до графа вивчення теми, розробленого викладачем на етапі відбору і структуризації змісту дисципліни.

Іншим елементом комп'ютерної частини КП є електронний альбом схем і наочних посібників з навчальної дисципліни. Він включає сукупність динамічних комп'ютерних слайдів, розбитих на окремі розділи. Електронний альбом реалізується в гіпертекстовій структурі, що дозволяє користувачу в динаміці проглядати схеми і наочні посібники, котрі його цікавлять, переходячи у вільному режимі (траєкторія руху визначається тим, хто навчається) від одного розділу до іншого, від однієї схеми до іншої і т.д. Передбачена

можливість, увійшовши в будь-який з розділів альбому, спочатку, відповідно до запропонованого в “Меню” списку, вибрати схему, що цікавить, і звернутися прямо до неї. Можна організувати перегляд в одному з розділів всіх схем підряд. Логіка послідовності виведення на екран дисплея елементів схеми (наочного посібника) спочатку закладається викладачем. В альбомі з дисципліни “Теорія і методика трудового та професійного навчання” були в електронному вигляді реалізовано близько 150 схем, розбитих на дев’ять самостійних розділів. Дидактичні функції, реалізовані за допомогою комп’ютерної частини КП, дуже різноманітні і залежать від складу програмних продуктів, а також дидактичних задач, що вирішуються з їх допомогою на певних етапах навчання. Основні з них – інформаційна, мотиваційна, систематизуюча, координуюча і самоосвітня.

Одним із важливих елементів ДК є типовий комплект засобів інформаційної підтримки навчальної дисципліни.

Його склад детермінований змістом навчальної дисципліни і можливістю його реалізації за допомогою педагогічних програмних продуктів. У дидактичному комплексі навчальної дисципліни “Теорія і методика трудового та професійного навчання” він представлений інформаційно-довідковою системою і електронним практикумом. Обґрунтуємо необхідність включення цих елементів до складу типового комплекту, особливості роботи з ними студентів, а також дидактичні функції, реалізовані кожним.

Інформаційно-довідкова система є електронною гіпертекстовою структурою (глосарій) і включає два електронні словники-довідники; один з теорії і методики трудового навчання, інший – з теорії і методики професійного навчання. Словники розроблені на основі графічного інтерфейсу і віртуальних бібліотек. Їх призначення – розширення особистісного теоретико-методичного тезаурусу студентів. Пошук дефініцій може здійснюватися двома способами. Перший з них передбачає послідовний перегляд усіх слів у словнику, а інший – набір потрібного слова в спеціальному “вікні”. Важливо відзначити, що інформаційно-довідкова система є свого роду інструментальною програмною оболонкою, що дозволяє користувачу ще й створювати власний словник, вносячи доповнення у наявні. Крім того, передбачена можливість підключення до довідкової системи інших словників. Серед дидактичних функцій, що реалізуються за допомогою інформаційно-довідкової системи, доцільно виділити інформаційну, систематизуючу і самоосвітню.

Електронний практикум з дисципліни також є гіпертекстовою структурою, в нього включені навчальні теми, з яких навчальною програмою передбачені самостійні і практичні заняття. Для кожного з них вказані навчальні питання, тематика спеціальних повідомлень, завдання для самостійного опрацювання і рекомендована література. Окрім цього, практикум містить практичні рекомендації для студентів з використання елементів ДК для вивчення кожної навчальної теми. Наявність гіпертекстової структури і відповідної навігаційної системи дозволяє користувачу швидко і гнучко знаходити потрібний йому розділ дисципліни, відповідну тему. Основними дидактичними функціями, що реалізуються електронним практикумом, є інформаційна, систематизуюча, стимулююча, координуюча і самоосвітня.

Для забезпечення контрольно-оцінних функцій в ДК навчальної дисципліни передбачено наявність автоматизованої системи оцінки і контролю знань студентів.

Названий елемент ДК може бути реалізований у вигляді контрольно-навчальної програми, що дозволяє користувачеві самостійно здійснювати оцінку засвоєння добутих ним знань. Програма передбачає роботу в двох режимах – навчання і контролю. Під час роботи в першому режимі студенту у випадку неправильної відповіді на поставлене питання надається можливість ознайомитися з правильним. За умов роботи в другому режимі йому тільки вказується на те, чи була відповідь правильною. Електронна програма дозволяє користувачеві перевірити свої знання за однією з навчальних тем або оцінити себе в цілому за весь курс з виставленням відповідної оцінки. Справжній програмний продукт є інструментальною оболонкою. Він забезпечує можливість викладачеві підключати до неї



нові зразки педагогічних тестів або ж створювати тести безпосередньо в рамках самої системи.

Узагальнюючи сказане, важливо ще раз підкреслити, що ДК розглядається як спеціалізована база знань. Такі бази використовуються нині у ВНЗ практично повсюдно, коли йдеться про обробку значних масивів інформації. Обов'язковими вимогами до них є адекватність структури, а також наповнення бази знань змістом конкретної предметної області.

Представлений в описаному вигляді ДК пройшов апробацію в навчальному процесі багатьох вищих навчальних закладів. Його використання підтвердило можливість реалізації інформаційної складової інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу в електронному вигляді відповідно до технології навчання, розробленої для цієї мети викладачем.

Розкриємо сутність і зміст технологічної складової ІТЗНП, котра дозволяє реалізувати процесуальний аспект підготовки майбутнього фахівця. Вона об'єктивно пов'язана з процесом технологізації навчання, що відбувається у ВНЗ України. Зараз вже недостатньо говорити про гарну або погану підготовку випускників навчального закладу. Рівень їхньої професійної компетентності визначається вимогами державних стандартів і відповідними кваліфікаційними вимогами. Нині стоїть завдання навчати студентів з гарантованою якістю, що дозволяє їм активно реалізовувати свої знання, вміння, навички, свій творчий потенціал в умовах майбутньої професійної діяльності. Його розв'язання може бути забезпечене шляхом застосування в навчальному процесі сучасних технологій навчання.

**Висновки.** Отже, в умовах інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу правомірно розглядати технологію навчання не тільки як процес або результат його проектування (опис, модель), а й як специфічний засіб, своєрідний "інструмент" у руках педагога, що дозволяє організувати технологічне забезпечення навчального процесу.

Сформулюємо узагальнене визначення інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу, що розуміється як дидактична система, котра є цілісною єдністю функціонально і структурно пов'язаних між собою інформаційної та технологічної складових, підлеглих єдиній меті всебічного забезпечення навчального процесу.

Перша складова реалізується в навчальному процесі в рамках дидактичного комплексу інформаційного забезпечення навчальної дисципліни, а інша – через спроектовану і здійснювану викладачем технологію навчання, котра в матеріалізованій формі може бути представлена у вигляді технологічної карти. Системне використання названих складових в їх взаємозв'язку і взаємодії, з урахуванням технічних і людських ресурсів, дозволяє педагогу організувати активну інформаційну взаємодію зі студентами з метою гарантованого досягнення дидактичної мети.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 143 с.
2. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 141 с.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях. – Вінниця: ТОВ "Планер", 2005. – 366 с.
4. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Теорія і методика професійного навчання (Розділ III. Методика навчання інформаційно-телекомунікаційних технологій). Навч.посіб. – Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2007. – 159 с.
5. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи використання інформаційних технологій у вищій технічній освіті. Монографія. – К.: ІЗМН, Віпол, 1997. – 180 с.
6. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа – Пресс, 1994. – 321 с.
7. Чернилевский Д.В., Филатов О.Н. Технологии обучения в высшей школе. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.
8. Шерман М.І. Комп'ютерно-інформаційна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика Монографія. – К.: Вища школа, 2004. – 192 с.

## **СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ**

*Статтю присвячено висвітленню структурно-функціональної моделі розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів у системі технічної підготовки.*

*The article is devoted to describing of structural-functional model of development of future teachers' creative potential in the system of technical education.*

Для наочного представлення комплексу засобів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів, доцільно розробити структурно-функціональну схему. В умовах реформування системи освіти суттєво підвищуються вимоги до рівня підготовленості вчителів для освітньої діяльності і тому ця проблема, її характер, динаміка знаходяться в тісному взаємозв'язку з вимогами до вчителя сучасної школи, рівнем розвитку економічного потенціалу країни та стану педагогічної науки.

Аналіз літературних джерел дозволив нам дійти до висновку, що система розвитку творчого потенціалу студентів повинна охоплювати весь термін підготовки вчителів від вступу до випускних екзаменів і її умовно можна розбити на три етапи: вступний; базовий; випускний. Структуровано ці етапи показані на схемі (рис.1) у вигляді вхідного, базового та випускного модулів. Навчальна діяльність, проходячи ці етапи, поступово трансформується у професійну, при цьому проходячи через ряд перехідних форм (1, 2, 3, 4, 5). За вихідну позицію взято студента на початковій формі навчання, перехідними формами до професійної діяльності визначені такі: лекція, лабораторні роботи, імітація виробничих ситуацій, курсове проектування, виробнича практика (всі вони можуть бути на репродуктивному і продуктивному рівнях) (рис.2).

Розглянемо роль та місце кожного із виділених модулів у системі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів трудового навчання, де провідне місце відведене їх технологічній підготовці [1].

Вхідний модуль передбачає добір здібної молоді для вступу до вищого педагогічного закладу освіти. Найкращий шлях для цього – це організація педагогічних класів під опікою колективу факультету, проведення олімпіад школярів із трудового навчання або з технічної творчості. Педагогічні класи за напрямом трудового навчання ускладнено створити у всіх регіонах, куди будуть працевлаштовані в майбутньому випускники, найчастіше це організовується у містах та приміських районах, де у педагогічних навчальних закладах здійснюється підготовка вчителів з такої спеціальності. Переможці національних олімпіад мають право вступати до педагогічних коледжів та університетів за результатами співбесіди без вступних випробувань. Такими умовами користуються і випускники педагогічних класів при вступі на відповідні спеціальності. Однією з форм виявлення здібних абітурієнтів може бути проведення подібних олімпіад на факультетах, куди переможці матимуть можливості аналогічних умов вступу.

Подібні підходи відбору для вступу здібної молоді до університетів та коледжів практикуються і за кордоном. Так, характерною особливістю при відборі студентів у США є проведення тестування, виявлення здібних абітурієнтів здійснюється за допомогою багаточисленних конкурсів, вікторин, олімпіад, які проводяться зовнішніми організаціями. Екзамени проводяться у вигляді тестів, одна частина яких визначає загальну придатність до занять в даному закладі освіти, а інша свідчить про ступінь знань шкільних предметів. До вступних екзаменів, як правило, проводяться співбесіди, під час яких звертається увага на загальну ерудицію студентів, його особистісні якості, мотивацію вибору даного вузу. На співбесіді здійснюють відсів половини абітурієнтів і дуже багато за станом здоров'я. Право видачі медичних довідок мають дуже обмежена кількість медичних закладів [2].





Важливим фактором у розв'язку поставленого завдання є чітко продумана структура та зміст вступних фахових випробувань, де обов'язковим повинно бути, як профілююче, вступне фахове випробування з трудового навчання. Досвід такої роботи та аналіз успішності студентів із навчальних дисциплін фахової підготовки, які при вступі складала випробування з трудового навчання і креслення, показав, що воно повинно проводитися за програмою середніх навчальних закладів та за творчими завданнями з цих навчальних предметів. Тут головною метою є не перевірка кількісного обсягу тих чи інших знань, а вміння абітурієнтом їх використовувати для творчого вирішення конкретних технічних завдань.

Наступним етапом у системі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів трудового навчання є базовий модуль, який передбачає розробку цілої низки заходів безпосередньо для навчально-виховного процесу підготовки фахівця. На основі комплексу проведених досліджень були виділені наступні основні напрями розвитку творчих здібностей:

1. Розв'язок творчих завдань та продуктивних задач.
2. Включення до лабораторних робіт елементів науково-дослідницького характеру.
3. Запровадження до курсових робіт та курсового проектування основ творчого пошуку.
4. Використання навчальних посібників з дворівневим ступенем сприйняття інформації.
5. Запровадження кредитно-модульної системи оцінки знань студентів та нових інформаційних технологій.
6. Налагодження міждисциплінарних зв'язків, які підпорядковані системі розвитку творчих здібностей.
7. Науково-дослідний характер дипломних робіт і фактор творчості в змісті державного екзамену.

Детально ці напрями були обґрунтовані нами раніше в роботі [3].

Випусковим модулем у системі розвитку творчих здібностей студентів є продумана система державної атестації. У практиці підготовки вчителів трудового навчання тривалий час існували три форми державної атестації, а саме: підготовка і захист дипломної роботи, проведення комплексного фахового державного екзамену або складання трьох державних екзаменів (із машинознавства, педагогіки з методикою викладання та політології). Останні 10 років ми у Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова розпочали запроваджувати комплексний кваліфікаційний екзамен, який дає змогу перевірити готовність випускника до практичної роботи і його вміння використати знання одержані протягом всього терміну навчання на конкретному уроці. Завданням державної атестації є перевірка відповідності рівня професійної підготовки випускника вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики, яка визначається державними стандартами вищої педагогічної освіти даної освітньої галузі "Технології".

На підставі розглянутих вище підходів та обґрунтувань засобів розвитку творчого потенціалу в системі технічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання нами для цього розроблена цілісна структурно-функціональна модель, яка має три складові: змістову, процесуальну, управлінську (рис.3).

Змістова складова має дві гілки, а саме: навчальну діяльність студентів та їх науково-дослідну роботу. До складових навчальної діяльності входять традиційні компоненти: навчальні плани, програми, методичні розробки та поради, інструктивна навчальна документація, курсове проектування, дипломні та магістерські роботи.

Науково-дослідна діяльність для майбутніх учителів трудового навчання має свої особливості, які відіграють важливу роль у розвитку їх творчих здібностей. Окрім традиційних студентських наукових гуртків, доповідь предметних олімпіад, конкурсів тут слід виокремити студентське конструкторське бюро, виставки науково-технічної творчості молоді. Процесуальна складова включає організаційні форми, методи та засоби, а також

алгоритм діяльності. Він може входити і до організаційної компоненти, але ми його виділяємо як автономну компоненту, оскільки вона регламентує весь процес розвитку творчих здібностей студентів і встановлює місток між змістовою та управлінською складовою. Інформаційний та методичний супровід у цій моделі нами також структурується не до організаційних форм, методів та засобів, а як окрема самодостатня складова, оскільки такої специфіки потребує науково-дослідна робота студентів.

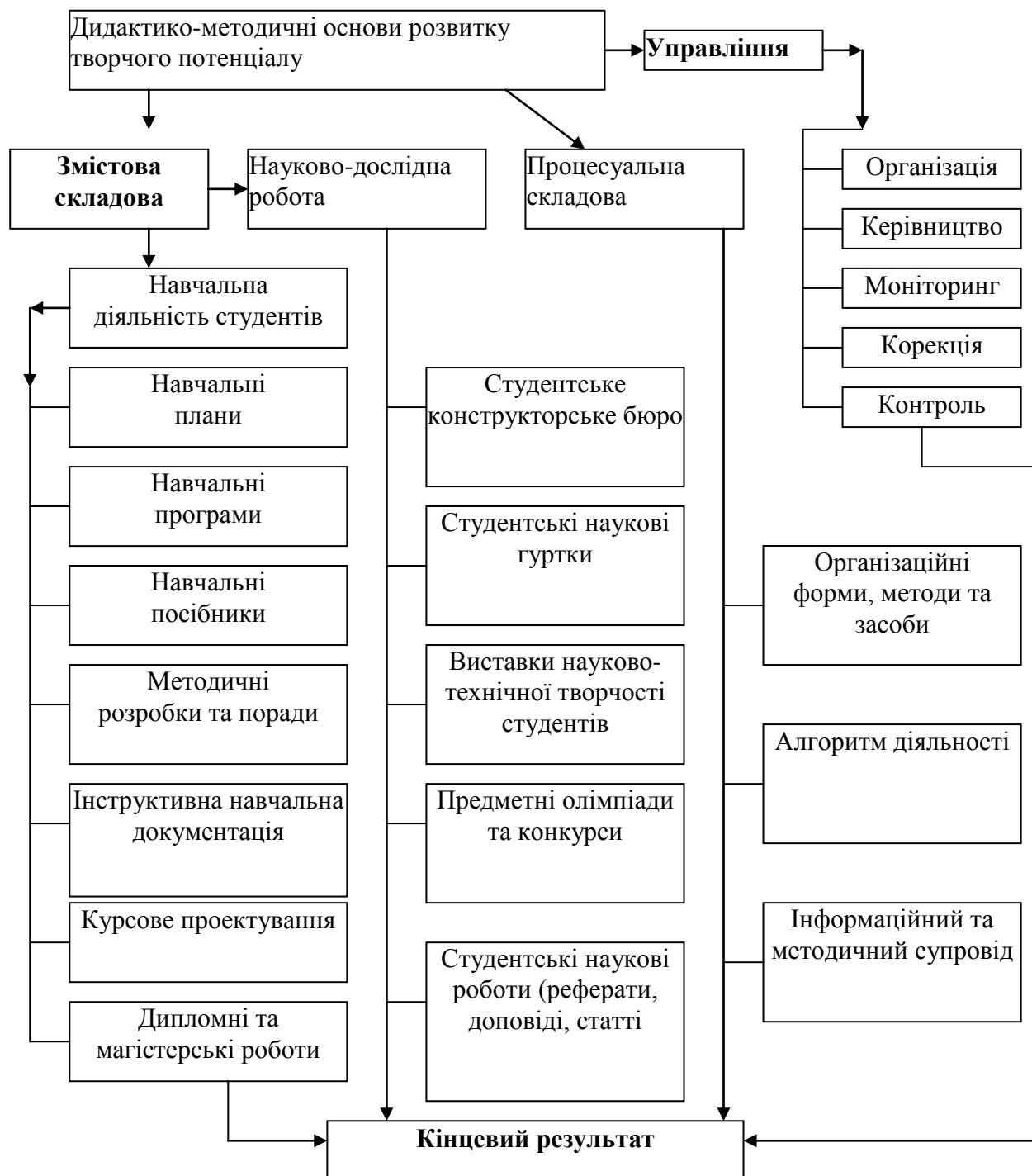


Рис. 3. Структурно-функціональна модель розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання.

Взаємодія всіх цих складників забезпечує функціонування цілісного комплексу, спрямованого на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання у процесі їх технічної підготовки.

Важливе місце надається технічно-прикладній творчості студентів у процесі їх технічної підготовки. Практичне втілення цієї проблеми знайшло своє відображення в навчальних програмах з технічної підготовки вчителів трудового навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр” для спеціалізації “Технічно-прикладна творчість”. Новий науковий підхід здійснено у розробленому теоретичному курсі “Технічна творчість”, в якому навчальна програма курсу має три розділи: перший присвячений формуванню у студентів системи знань про технічну творчість у процесі суспільного виробництва, а також основних теоретичних знань в галузі технічної творчості; другий спрямований на оволодіння студентами знаннями про конструювання різноманітних технічних об’єктів, які є аналогами моделей, що виготовляються на гурткових заняттях у загальноосвітніх школах та у позашкільних освітніх установах; третій передбачає практичну підготовку студентів до керівництва роботою технічних гуртків, а також технічною творчістю учнів на заняттях трудового навчання.

Таким чином, на підставі проведеного аналізу літературних джерел та, виходячи із досвіду практичної діяльності, нами запропонована цілісно структурно-функціональна модель розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання у процесі їх технічної підготовки.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Корець М.С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі “Технології” // Монографія. – К.: НПУ, 2002. – 258 с.
2. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование: Опыт системного исследования. – К.: Просвіта, 1997. – 312 с.
3. Корець М.С. Развитие творческого потенциала будущих учителей трудового обучения в системе технической подготовки // Научные записки: Зб. наук. статей НПУ імені М.П.Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – С.118-128.

**УДК 378.147+ 371.322**

**І.В. Бабіч**

### ***ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ***

*Стаття присвячена проблемі формування вмінь самоосвітньої діяльності студентів медичного коледжу в умовах кредитно-модульної системи навчання.*

*The article devotes to the problem of forming the self – educational skills of the students at the Medical College under the condition of credit system of education.*

Залучення студентів до самоосвітньої діяльності, розвиток їх практичних вмінь виконання самоосвітніх дій на сучасному етапі реформування професійної освіти набуває особливої актуальності. Це обумовлено участю більшості вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації в експерименті з переходу класичної вищої освіти на кредитно-модульну систему навчання як одну з передумов входження України до єдиного Європейського освітнього простору згідно з вимогами Болонської декларації 1999 року. Як зазначив, М.Згуровський, академік НАН України: “Болонські виклики ми маємо розглядати не лише з позицій інтеграції до європейського освітнього і наукового простору, а й як певні фактори, що змушують вдосконалювати вищу освіту України відповідно до сучасних вимог нашого суспільства” [2].

Враховуючи підписання Болонської декларації, українська медична освіта знаходиться в стані перебудови. Медичні кадри – це стратегічний капітал, і 70% всіх

капіталовкладів у галузь охорони здоров'я у світі припадає саме на кадрове забезпечення. Найбільшу тривогу у галузі охорони здоров'я населення викликає дефіцит медичних сестер як в країнах Західної Європи, так й в Україні і Росії. При цьому відсутній механізм моніторингу та планування підготовки кадрів.

Таким чином, постає проблема якісної перебудови медичної освіти України, особливо в галузі підготовки медичних сестер. Виникає необхідність теоретичного обґрунтування навчального процесу у медичних закладах освіти.

Починаючи з 1997 р., під керівництвом МОЗ України була розроблена та запроваджена так звана “медсестринська модель” бакалаврської програми для медсестер. Суть її полягає в тому, що спочатку студенти вчаться за програмою базового медсестринства протягом перших двох років, а далі протягом наступних двох років вивчають предмети бакалаврської програми, включаючи обстеження та визначення стану здоров'я пацієнта, медсестринський процес, клінічне медсестринство, медсестринство у вузьких спеціальностях, менеджмент та лідерство в медсестринстві, основи педагогіки, громадське здоров'я та громадське медсестринство, медсестринство в сімейній медицині. Була переглянута та корінним чином перероблена кваліфікаційна характеристика випускника медичного училища за спеціальністю “Сестринська справа” 1 та 11 рівнів підготовки, враховуючи всі можливі місця її майбутньої праці та функціональні обов'язки.

Упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) у медичному коледжі передбачає суттєві зміни у його структурі, що обумовлено переорієнтацією всієї методології процесу навчання з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студентів.

Індивідуальна та самостійна робота в умовах КМСОНП визначається як один із основних компонентів навчальної діяльності студента, який має займати значну частину його навчального навантаження. Зокрема, згідно до Тимчасового положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців, обсяг самостійної роботи студента значно збільшено порівняно з традиційною системою навчання – від 15-20% до 40-60% від загального навчального навантаження. При цьому співвідношення між аудиторною та позааудиторною роботою студентів також змінюється на користь останньої [7].

Європейська система трансферу кредитів (ECTS) передбачає свободу вибору для студентів як по горизонталі (вибір строків вивчення і складання іспитів), так і по вертикалі (вибір основних і додаткових предметів). Такий принцип “мозаїчності” освіти передбачає те, що викладач виступає вже не як носій інформації в останній інстанції, знання студент може отримувати з різних джерел інформації. У зв'язку з цим змінюється мета діяльності викладача – не тільки повідомити інформацію і навчити її знаходити, а навчити вчитися і викликати інтерес до самоосвіти, самоосвітньої діяльності. З іншого боку, саме самостійна робота студентів є стрижнем впровадження кредитно-модульної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Тому *мета нашої роботи* полягала у з'ясуванні особливостей самоосвітньої діяльності студентів медичних коледжів в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Основним завданням дослідження став пошук форм і методів формування самоосвітніх умінь студентів медичного коледжу.

Логіко-семантичний аналіз поняття “самоосвіта” констатує неоднозначність існуючих дефініцій. Аналіз існуючих трактувань поняття “самоосвіта” дозволяє виділити три найбільш загальних підходи до його розгляду. Один із них характеризується розумінням самоосвіти як цілеспрямованої, планомірної, самостійної роботи фахівця з підвищення своєї професійної майстерності (М.М. Заборщикова, В.В. Новиков та інші). У цьому контексті самоосвіта розглядається як професійна функція, а її мета пов'язується з підвищенням ефективності професійної діяльності. Другий, більш широкий, – з розумінням самоосвіти як “індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого і систематичного поліпшення,



удосконалення, розвитку себе і своєї діяльності” (Н.В. Козієв). При цьому суто особистий характер самоосвіти як саморозвитку передбачає розвиток самопізнання (Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська). Третій аспект передбачає розгляд самоосвіти як виду, форми, засобу пізнавальної діяльності (А.П. Владиславлев, Г.М.Коджаспірова, А.Ю. Коджаспіров, П.Г. Пшебільський). У дослідженні ми будемо дотримуватися саме цього підходу при визначенні самоосвіти як виду пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю, самостійністю, добровільністю і спрямованістю на розвиток розумових сил і здатностей, формування культури розумової праці.

На цей час теорія самоосвітньої діяльності в педагогічній науці набула значного розвитку. Так, питанням організації самоосвіти школярів присвячені роботи В.Бондаревського, А.Громцевої, М.Скаткіна, П.Підкасистого; особливостям організації самоосвіти студентів – праці А.Айзенберга, В.Буряка, Г.Серикова та ін. Провідне місце у наукових дослідженнях з питань самоосвіти посідає проблема формування готовності до здійснення такої діяльності (В.Буряк, А.Громцева, Є.Заїка). Умови організації самоосвіти студентів з'ясовуються в працях З.Кучер, М.Рогозіної [3,4]. Розмежування самостійної роботи і самоосвіти проведено А.Громцевою, П.Підкасистим, Г.Сериковим.

Кінцевим результатом підготовки студентів до самоосвіти виступає готовність, яка є сталою рисою особистості і характеризується точно окресленим набором психічних властивостей, діяльністю, стабільністю. У зв'язку з цим у психологічній літературі виділено два аспекти, що дозволяють диференційовано підходити до визначення даного поняття. Відповідно першого, готовність розглядається як прояв психічних функцій, формування яких сприяє досягненню високих результатів (мається на увазі готовність-якість: актуалізація і пристосування особистості до успішних дій у визначений момент). Другий аспект передбачає удосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, потрібних для ефективності діяльності, яка здійснюється (мова йде про готовність-стан: внутрішнє спрямування на певну поведінку під час виконання навчальних задач, на активні і цілевідповідні дії) (Є.Заїка). Отже, вся система організації самоосвіти повинна бути націлена, в першу чергу, на формування готовності – стану, яка дозволить успішно здійснити дану діяльність при наявності відповідних зовнішніх умов.

У педагогічній науці готовність до самоосвіти представлена, з одного боку, як наявність розвиненої активної потреби у знаннях і неперервному їх поповненні, а з іншого боку, як визначена сума вмінь і навичок організації самостійного пошуку інформації з метою задоволення пізнавального інтересу.

Аналіз самоосвіти дозволяє виділити основні компоненти готовності, які властиві будь-якій діяльності, – мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оціночний [8].

Так, Громцева О. К. мотиви самоосвітньої діяльності поділяє умовно на наступні три групи:

1. Широки, соціально значимі мотиви, зумовлені необхідністю визначення життєвих планів, свого місця в суспільстві;
2. Мотиви, пов'язані зі спонукальними силами пізнавального інтересу, безпосередньо не обумовлені життєвими планами студентів;
3. Мотиви, обумовлені прагненням до самовдосконалення своєї особистості (розвиток здатностей, виховання характеру).

Розглянемо першу групу мотивів. Серед цієї групи виділяють, насамперед:

1) Мотив “заклику часу”. Розвиток науки і техніки, що здійснюється швидкими темпами, процес глобалізації у засобах масової комунікації викликає потребу в постійному вдосконалюванні знань. Саме цей мотив зумовлює рухливість і динамічність даної діяльності;

2) Мотиви, пов'язані з реалізацією життєвих планів та ідеалів. Саме вони надають самоосвітній діяльності сталість, систематичність, цілеспрямованість. Серед них виділяють наступні категорії:

- прагнення усвідомити свої можливості й здібності;
  - пізнавальний інтерес до навчального предмета (дисципліни), що має певне значення у життєвих планах студента;
  - прагнення підвищити свій професійний рівень;
  - інтерес до світоглядних, соціальних, морально-етичних, політичних питань тощо.
- [1]

Друга група мотивів, що зумовлена сформованістю пізнавального інтересу, має диференційований характер у різних груп студентів. В одних студентів спостерігається низький рівень пізнавального інтересу. В інших – пізнавальний інтерес до конкретної навчальної дисципліни набув достатню стійкість. І тільки окрема група студентів має пізнавальний інтерес як своєрідний стрижень своєї навчально-пізнавальної діяльності. Самоосвітню діяльність у цьому випадку рухає спрага пізнання, постійний пошук нової інформації [1].

І, на кінець, третя група мотивів самоосвіти пов'язана з потребою особистості в самоудосконаленні (розвитку здібностей, самовихованні характеру).

Таким чином, розгляд мотивів самоосвітньої діяльності студентів дає нам можливість глибше і конкретніше розкрити своєрідність структури цього виду діяльності студентів в умовах навчання вищої школи.

Беручи до уваги, що достатня розвиненість, виявленість і цілісна єдність всіх компонентів є показником високого рівня готовності, у ході дослідження увага акцентувалась на теоретичній і практичній сторонах готовності.

Теоретична готовність до самоосвіти включає в себе різноманітні знання, потрібні для орієнтації у самоосвітній діяльності, а саме: знання теорії самоосвіти; знання про методи пізнання; знання про методи і прийоми самоосвітньої діяльності.

Так Серіков Г.М. зазначає, що можливість й ефективність самоосвіти значною мірою визначається тією базою, якою володіє особистість в галузі предмета самоосвіти й способів його засвоєння. Тому важливою характеристикою готовності до самоосвіти є рівень засвоєних особистістю знань, умінь і навичок, що визначені певним напрямком соціального досвіду.

Вона включає наступні компоненти:

- у конкретному бачити прояв загального;
- із загального виділяти конкретне;
- бачити внутрішні міжпредметні зв'язки відносно різних наукових понять, методів тощо;
- усвідомлення єдності й цілісності наукової картини світу;
- вміння співвідносити наукові категорії з об'єктивною реальністю;
- рівень розуміння відносного характеру знань і необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання;
- уміння аналізувати й узагальнювати;
- гнучкість розумової діяльності;
- усвідомленість, стійкість і самостійність мислення;
- міцність наявних знань, умінь і навичок, їх відновлюваність [6].

Стає очевидним, що самостійне оволодіння знаннями передбачає використання характерних для самоосвіти методів і прийомів – загальних і специфічних, чуттєвих і раціональних, змістовних і формально-логічних. Про кінцевий ефект пізнавального просування в рамках самоосвітньої діяльності ми маємо право говорити тільки у тому випадку, коли особистість включає набуті знання у систему своїх дій, починає оперувати ними, застосовуючи ці знання в нових умовах, формуючи в себе певні вміння і навички, які характеризують другий – практичний – компонент готовності до самоосвіти.

Підтвердженням вищезазначеного стає думка Г.М. Серікова про те, що “осуществление самообразования становится возможным, если обучаемые умеют работать с

различными источниками, в которых собран, обобщен и хранится накопленный человечеством социальный опыт” [6]. Уміння грамотно працювати з основними джерелами інформації дозволяють правильно та оперативно орієнтуватися в її величезних обсягах, вибирати головне, що відповідає цілям самоосвіти, внутрішнім потребам особистості. Отже, уміння особистості працювати з основними джерелами соціальної інформації також є показником її готовності до самоосвіти.

Серед основних компонентів, що складають узагальнені вміння студентів працювати із джерелами інформації визначимо наступні:

- характер орієнтування в різноманітних обсягах інформації, яка знаходить відображення за допомогою основних джерел;
- психологічна готовність вірно оцінити функціональні можливості як окремого джерела, так і їхньої сукупності, вибрати на цій основі доцільні засоби для засвоєння інформації;
- культура сприйняття інформації від джерела (слухання викладача чи співрозмовника, зорове спостереження та ін.);
- раціональний запис інформації з різних джерел;
- культура засвоєння інформації в процесі взаємодії із джерелом;
- уміння використати джерело інформації під час самоконтролю й самооцінки якості результатів самоосвіти [8].

У якості ще однієї з важливих характеристик самоосвітньої діяльності Серіков Г.М. виділяє організаційно-управлінські вміння. У педагогічному аспекті ці вміння виражені системою дій, прийомів, методів, що осмислені суб’єктом, та спрямовані на досягнення визначених цілей самоосвіти. Дослідник визначає таку групу вмінь, що відносяться до організаційно-управлінських:

- уміння намічати й приймати до виконання завдання самоосвіти, основні шляхи пошуку та засвоєння соціального досвіду;
- навички планування навчальної праці, розподіл зусиль і часу для виконання різних обов’язків;
- уміння створювати сприятливі умови для самостійної роботи (відповідну обстановку, культуру побуту, гігієну праці тощо);
- уміння й навички самоконтролю, самоаналізу й самооцінки результатів самоосвітньої діяльності;
- розробляти нові завдання самоосвіти [6].

Доцільним, на нашу думку, до самоосвітніх умінь віднести і вміння раціональної організації пізнавальної діяльності студента. Уміти навчатися – означає вміти самостійно організовувати засвоєння знань, свою розумову діяльність, що забезпечує процес самоосвіти. Їх поділяють на 4 групи:

- 1) організаційні (усвідомлювати і визначати цілі, завдання, обирати способи та засоби для їх розв’язання, контролювати відповідність дій плану і цілям, перевіряти оптимальність намічених дій, співвідносити результати дії з її цілями і т.п.);
- 2) практичні (бігло писати і читати, здійснювати бібліографічну роботу, використовувати технічні засоби навчання, працювати з графіками, таблицями і т.п.);
- 3) інтелектуальні (визначати об’єкти дослідження, визначати елементи об’єктів, формулювати проблеми, систематизувати розрізнені ідеї та ін.);
- 4) психолого-характерологічні (докладати вольові зусилля для здолаття труднощів, усвідомлювати свої мотиви, самоспостереження і самоаналіз у процесі навчання, самозвіт і самооцінка) [3].

Відповідно до завдань нашого дослідження постає проблема визначення взаємозв’язків понять “самоосвітня діяльність” і “самостійна робота”. Керуючись проаналізованими характеристиками, що притаманні самоосвітній діяльності, ми вважаємо

поняття “самоосвітня діяльність” більш широким за змістом і формами, ніж поняття “самостійна робота”. Розуміння слова “робота” не як результату якоїсь діяльності, а як процесу отримання якогось результату, характеризує самостійну роботу в загальноприйнятому розумінні як самостійну навчальну діяльність. Об’єктом цієї діяльності є навчальне завдання. Однак це не означає, що “діяльність” і “робота” взаємозамінні. Поняття “діяльність” ширше і містить у собі поняття “робота” як інтегративну частину цілого, як конкретний вид діяльності.

Базуючись на положенні про взаємозв’язок прагнення студентів до самоосвіти з їх визначенням у суспільстві, з ростом їхньої самосвідомості, ми не можемо погодитися з авторами, які під самоосвітою розуміють будь-яку самостійну роботу учнів, дуже часто не систематичну й випадкову. У нашому розумінні самоосвітня діяльність включає, в першу чергу, постановку цілей, свідомість засобів, що сприяють реалізації цих цілей, і систематичне оволодіння знаннями заради їхнього досягнення.

Самоосвітня діяльність студентів здійснюється не тільки під час їх обов’язкової (в умовах кредитно-модульної системи навчання) самостійної роботи, а й на аудиторних заняттях. У той же час, реальна можливість переходу традиційної системи навчання у вищих закладах до кредитно-модульної виникає тільки за умов розробки й обґрунтування відповідної системи самостійної роботи студентів. Постає питання про систему вмінь самоосвітньої діяльності, які формуються в межах самостійної роботи студентів як складової кредитно-модульної системи навчання.

З погляду завдань дослідження представляє інтерес думка вчених (С. У. Гончаренко, Є. В. Заїка, Л. І. Лачкова, В. Д. Мороз, В. І. Оспіцев), що самостійна робота, як складне педагогічне явище, являє собою особливу форму навчальної діяльності, яка спрямована на засвоєння студентами певної системи знань, формування умінь і навичок, що здійснюються за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять, а також передбачає формування самостійності як необхідної майбутньому фахівцю якості особистості.

Найбільш повно система самостійної роботи, на наш погляд, представлена в дисертаційному дослідженні Г. М. Романової. Дослідник, пов’язуючи самостійну роботу з формами організації навчання (лекції, практичні заняття, самостійна, індивідуально-консультативна робота), визначає чотири рівні самостійної пізнавальної діяльності студентів: “відтворення”, “розуміння”; “застосування” і “створення”; “засвоєння”, перевірка реалізації навчальних цілей. Відповідно до рівнів вона розділяє самостійну роботу на чотири типи: самостійна робота з теоретичним матеріалом; самостійна робота з підготовки до практичних занять та закріплення їх результатів; самостійна робота на практичних заняттях; контрольна робота [5].

Кожний тип, на думку дослідника, реалізується через відповідні форми самостійної роботи. Перший тип – через конспектування, реферування, анотування рекомендованої літератури; формулювання висновків і підсумків; відповіді на запитання і самостійне формулювання запитань до навчальної теми; заповнення таблиць; креслення структурно-логічних схем; складання термінологічних словників, покажчиків, планів; розподіл елементів бази знань на групи; наведення прикладів, опис ситуацій; завдання на аналіз, синтез, доведення, порівняння, класифікацію, узагальнення, конкретизацію, інтерпретацію теоретичного матеріалу.

Другий тип – вирішення задач; аналіз і вирішення ситуацій; вправи; спостереження; експерименти; психодіагностика, аналіз результатів психодіагностики; оформлення звіту до практичного заняття; підготовка бланків до методик, допоміжних таблиць і т.п.

Третій тип – дискусії і бесіди; виступи з доповідями й рефератами; вирішення задач і ситуацій; психодіагностика, спостереження; експеримент; дидактичні ігри.

Четвертий тип – дидактичні тести; усні та письмові відповіді на запитання; аналіз і вирішення ситуацій, задач; співбесіди; звіти із самостійної роботи [5].

Така систематизація заслуговує на увагу. Проте не можна погодитись з дослідником, що такі форми роботи як конспектування, формулювання висновків, запитань до навчальних тем, складання структурно-логічних схем, аналіз, вирішення ситуацій, спостереження – є формами тільки позааудиторної самостійної роботи.

Залежно від типу самостійна робота містить у собі такі форми діяльності, а відповідно і вимагає сформованості певних груп вмінь: пошук та вивчення додаткової літератури; складання тез, плану та конспекту змісту навчального матеріалу за підручником; написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів за додатковою та періодичною літературою; кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків); розв'язання задач; виконання завдань за допомогою ПЕОМ; проведення лабораторних досліджень, спостережень, експериментів; складання тестів, формулювання питань самоконтролю; складання блок-схем за навчальним посібником; вирішення графічних завдань; виконання навчальних та тренувальних вправ; виконання завдань за ілюстраціями; складання інструкційних та технологічних карт; вправи за інструкційними картками; підготовка до колоквиумів, заліків, екзаменів.

Здійснений аналіз наукових доробок з проблеми організації самоосвітньої діяльності дозволяє дійти таких висновків.

1. Самостійна робота є невід'ємною складовою кредитно-модульної системи навчання в медичному коледжі.
2. Самостійна робота характеризується як самостійна навчальна діяльність.
3. Через відповідні форми самостійної роботи відбувається формування відповідних самоосвітніх вмінь та навичок майбутніх фахівців – медичних сестер.
4. Формування комплексу самоосвітніх умінь і навичок, що мають профільну (медичну) спрямованість дозволяє ефективно організувати самостійну роботу студента, що, в свою чергу, оптимізує впровадження кредитно-модульної системи навчання в медичному коледжі.

Запропонований підхід до формування самоосвітніх умінь і навичок студентів медичного коледжу не вичерпує повністю проблему організації їх самоосвітньої діяльності. Потребує подальшої розробки питання рівнів і критеріїв сформованості самоосвітньої компетенції студента як складової кваліфікаційної характеристики випусника медичного коледжу освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Громцева А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М: Просвещение, 1983.
2. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці // Вища школа. – 2004. – № 5-6. – С.56.
3. Кучер З.С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Криворізький держ.ун-т – Кривий ріг, 2006. – 24с.
4. Рогозіна М.Ю. Педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Донецький нац. ун-т – Донецьк, 2005. – 232с.
5. Романова Г.М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних факультетів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 250с.
6. Сериков Г.Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов. – Иркутск: Изд.во Иркут.ун-та, 1991. – 232с.
7. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців // Кредитно-модульна система навчання (нормативно-правові акти та анотований список літературних джерел) /За ред. О.Г. Ярошенко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2006. – С. 11-18.
8. Тощенко Е.С. Педагогические условия организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся. – Челябинск: БланкИздат, 1981. – 178с.

## **ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті розповідається про значимість імітаційно-ігрового навчання, розглянуто різні підходи до цього поняття, подані приклади ігрових ситуацій та ділових і рольових ігор.*

*In given article different approaches to concept training, business and role games are sent. The author has considered in article practical use game training in the higher school.*

**Актуальність теми.** Сучасний розвиток нашого суспільства зумовлює необхідність врахування впливу новітніх педагогічних технологій у діяльності вищої школи. В умовах гуманізації та демократизації суспільства соціальна роль особистості невпинно зростає. Врахування означеного феномена дозволяє здійснювати професійну підготовку студентів через активізацію пізнавального процесу, через ігрову діяльність. Останнім часом увага не тільки теоретиків, але й педагогів-практиків приваблює імітаційно-ігрове навчання в різноманітних типах освітніх установ, це обумовлено складним процесом перебудови економічних відносин, потребою використання сучасних технологій у виробництві з метою підвищення його ефективності. Вільне входження суб'єкта в реальне життя в умовах ринкових відносин стало складнішим, а тому сьогодні, тим більше в майбутньому, економічній освіті надається важлива увага.

**Мета статті** – розкрити вплив імітаційно-ігрового навчання на розвиток творчих здібностей студентів у процесі навчання у вищій школі. Вимоги до професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої підготовки до самостійного життя зростають, і однією складовою цього є формування творчих здібностей та підвищення якості знань майбутніх фахівців. Розвиток творчих здібностей у майбутніх фахівців, на наш погляд, можливий при використанні імітаційних методів навчання.

**Отримані результати.** Кондрашова Л.В., Вієвська І.Г., Савченко Л.О. під імітаційно-рольовим навчанням розуміють педагогічну діяльність, що дозволяє скрізь систему взаємопов'язаних понять імітацій та гри, принципів і способів активних дій забезпечити процес становлення особистості, самоствердження і саморозвитку учнів.

У психології перша спроба створити теорію гри належить К. Гроссу. Він вказав, що гра є попередження до діяльності. К. Бюлер поставив у центрі теорії гри поняття функціонального задоволення. К. Кофка доповнив цю концепцію, відмітивши, що задоволення від функції приносить не просто діяльність сама по собі, а діяльність, яка протікає відповідно із бажанням граючого. На протилежній позиції стояв Ф. Бойтендайте, вважаючи, що гра – тренування молодого організму для майбутньої діяльності, прояв надміру життєвої енергії, властивого молодій істоті. У вітчизняній психології найбільш повне дослідження гри проведене Д.Б. Ельконіним, який вбачає в ній, у першу чергу, механізм соціалізації, спосіб соціальної адаптації.

У педагогічній літературі гра розглядається як імітація діяльності в штучно створених ситуаціях, моделюючих навчально-виховний процес, забезпечуючи вироблення і закріплення вмінь та навичок школярів [1, 11].

Ігрове навчання – це активна пізнавальна діяльність в ігровій формі, в процесі якого студенти під керівництвом вчителя, являючись учасниками імітаційно-рольової ситуації, проявляючи ініціативу, самостійність та змагальність, оволодівають знаннями, вміннями і навичками, виробляють творчий стиль діяльності.

Позитивне відношення до імітаційно-ігрової діяльності сприяє становленню самоповаги, пізнання особистих цінностей учнями. Беручи активну участь в цьому виді діяльності, студенти отримують можливість висловити свою думку, відстояти її, визначити самостійно способи виконання імітаційно-ігрових ролей, намітити шляхи досягнення цілей,

рішення навчальних проблем. Імітаційно-рольове навчання – це прекрасна можливість для активної взаємодії студентів та їх самореалізації. Задача полягає в тому, щоб знайти оптимальні варіанти і моделі імітаційно-рольової взаємодії. Ця модель являється механізмом самоорганізації і самонавчання студентів. У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні підходи до поняття імітація. Деякі вчені спираються на думку, що імітація є метод, інші, що імітація є форма.

Так, О.Набока розглядає імітацію, як способи проведення занять, де навчально-пізнавальна та виховна діяльність спирається на імітацію професійної діяльності, пізнавальну активність, соціальні процеси. Від традиційних ця група методів відрізняється орієнтованістю на проблему, а також інтенсифікацією логіко-пізнавальної діяльності студентів. Тобто вона розглядає імітаційні методи навчання.

Імітаційні методи навчання поділяються, в свою чергу, на ігрові та неігрові. Специфіка ігрових методів полягає в їх опорі на ігрову функціональну основу, тобто на ігрові елементи, зв'язки, відношення. Загальна класифікація ігор належить П.Підкасистому, який поділяє ігри на природні (ігри тварин і дітей) і штучні, які поділяються на результативні (імітаційні, спортивні та абстрактні).

Серед ігор багато дослідників виділяють ділові, організаційно-діяльнісні та інноваційні. Останній розподіл найбільш повно розкриває формуючу, розвивальну та виховну функції ігор, що занадто важливо при формуванні комунікативної культури студентів економічних вузів.

Ю.Ганичев, О.Єльнікова, Т.Хайруліна та інші вважають, що гра – це форма навчання. Кожна гра призначена для розвитку творчого мислення, формування практичних умінь та навичок, відпрацювання індивідуального стилю спілкування та поведінки при колективному розв'язанні задач. Усі ігри вони поділяють на три групи: організаційно-діяльнісні, організаційно-мислєдіяльнісні та інноваційні. Вони розрізняються між собою, як запевняють автори кінцевим продуктом. Організаційно-діяльнісні ігри спрямовані на здобуття нових знань і базуються на новому матеріалі. Організаційно-мислєдіяльнісні відпрацьовують розумові операції, вчать проектуванню культури комунікацій. Інноваційні ігри розвивають творчі процеси, винахідливість, фантазію, алгоритм винаходу.

За змістом та цільовими установками ігри поділяються на рольові, навчальні, (дидактичні) та імітаційно-моделюючі.

До рольових навчальних ігор можна віднести гру-драматизацію в поєднанні з емоційною рефлексією, гру-змагання, гру з постановкою та дослідженням проблеми, ділову гру.

У науково-педагогічній і методичній літературі існує багато визначень ділових ігор, але єдиного підходу до визначення понять ділової гри дотепер не склалося. У загальному значенні ділова гра трактується як знайома модель професійної діяльності, контекст якої задається засобами за допомогою моделювання, імітації. Трохи інший підхід до визначення гри у О.В. Козлова, М.Л. Разу. Гру вони розуміють як управлінський процес, тобто процес вироблення й ухвалення рішення для конкретної ситуації в ході гри. І.М. Сироежин пропонує розглядати ділову гру, як модель, що відтворює процеси прийняття рішень і взаємодії учасників системи керування.

У наведених визначеннях називаються специфічні особливості ділової гри, що не вичерпують всіх ознак і характеристик. Основною ознакою ділової гри є моделювання учасниками професійної діяльності і максимально наближено до реальної професійної діяльності. Так, Е.О.Хруцький визначив суть ділової гри в тому, що це метод імітації (наслідування, зображення, відображення), прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання) за заданими або виробленими самими учасниками гри правилами. О.Л. Лифшиц визначає ділову гру як імітацію господарської або іншої діяльності (підприємства, організації, колективу) у навчальних, виробничих або дослідницьких цілях, виконувану групою осіб на моделі об'єкта. Г.Н. Тітова трактує ділову гру як галузь імітаційного моделювання. Далі додаються наступні ознаки ділових ігор за

В.І. Рибальським: існування проблеми або об'єкта керування; Наявність системи стимулювання або мотивів, що спонукають учасників гри діяти, “як у житті”. О.О. Вербицький, Е.О. Хруцький, О.Л. Лифшиц, Л.В. Кондратова затверджують, що ділова гра активізує творчі особливості і дозволяє бачити те, що не укладається в рамки раніше засвоєних знань.

Творче мислення є основою творчого процесу. Воно формується в діяльності. Але далеко не всяка навчальна діяльність стимулює творчість учнів та удосконалення їх творчого мислення. Ми в своїй дослідній роботі опираємося на те, що творча особистість не можлива без сформованої в неї такої особистісної утворення, як комунікативна культура.

І.Я. Лернер виділяє риси, які характеризують процесуальний бік творчої діяльності:

- внутрішньосистемне та міжсистемне перенесення знань та вмінь в нову ситуацію;
- бачення проблеми в традиційній ситуації, структури об'єкту, його нової функції на відміну від традиційного підходу до рішення навчальних задач;
- урахування альтернатив при рішенні проблеми;
- комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності при рішенні нової проблеми;
- на основі відомого, створення принципово нового підходу або способу рішення учбових проблем [2: 77].

Підготовка студента до творчої діяльності – важливий момент у змісті роботи сучасної вищої школи і однією складовою її є формування комунікативної культури засобами імітаційно-рольової гри.

Навчальна робота, якщо вона будується на творчій основі, обов'язково вміщує в себе визначену інформацію для рішення навчальних задач. Опора тільки на інформаційний бік, предметне засвоєння навчального матеріалу явно недостатнє для підготовки майбутніх фахівців до творчої діяльності в умовах ринкової економіки.

Успіх у розвитку і закріпленні творчих здібностей студентів можливий, якщо при організації навчальної роботи їм буде забезпечена свобода вибору завдань та навчальних ролей з урахуванням їх можливостей, індивідуальних особливостей, активність та нестандартність дій, ситуація успіху для кожної ділянки навчально-пізнавальної діяльності.

Однак для того, щоб студент став суб'єктом навчально-пізнавальної діяльності, необхідно, щоб навчальна робота надавала найширші можливості для самодіяльності та творчості. Причому, боротьба з рутинною навчальною процесу передбачає зміну діяльності, поєднання її різноманітних видів, зміну позицій та ролей, що дозволяє кожному її учаснику досягти мети.

Ми пропонуємо такі ігрові ситуації:

1. Засідання ради директорів.
2. Звернення до правління акціонерного товариства.
3. Проведення загальних зборів підприємства.
4. Складання бюджету на наступний рік.

На заняттях зі студентами ми використовували рольові та ділові ігри на тему: “Кадрова політика підприємства”, “Бесіда керівника банку з працівниками”, “Розподіл доручень на наступний рік”, “Два погляди на один факт”.

Програвання ролей, пошук виходу із наданої комунікативно-ігрової ситуації, аналіз ходу гри та досягнутих результатів сприяє тому, що студенти усвідомлюють себе, власні дії, переживання, прийоми саморегуляції, нові утворення які виникають в їх пізнавально-комунікативному досвіді.

**Висновки.** Імітаційно-ігрове навчання в вищій школі вміщує в себе можливості для рішення навчальних проблем, які не мають однозначного рішення. Неоднозначність навчальних ігрових ситуацій сприяє появі у студентів установи на відпочинок від готових рецептів, стереотипних питань і дій, на самостійність мислення, на пошук оригінальних рішень і способів виходу із імітаційно-ігрових ситуацій, які створюються в навчальному процесі.



Імітаційно-ігрове навчання – це організація навчального процесу, що має не установлену структуру, спрямована на розвиток комунікативних здібностей та на формування пізнавального інтересу студентів і розвиток творчих здібностей, а отже, базується на взаємодії викладача та студента, культурі спілкування. Ігрові форми і методи дозволяють створити ситуації, включаючись в які, вони будуть оволодівати мистецтвом швидко та ефективно вирішувати навчально-пізнавальні задачі, оволодівати культурою спілкування, розвивати мислення та творчі здібності.

Подальшу свою роботу ми вбачаємо в розробці імітаційно-рольового навчання при викладенні тем з інтегративного курсу “Використання комп’ютерних технологій навчання при вивченні англійської мови”.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кондрашова Л.В., Виєвская М.Г., Савченко Л.О. Имитационно-игровое обучение в высшей школе: Учебное пособие. – Кривой Рог, 2001. – 194 с.
2. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. – 1982. – №3. – С. 77-79.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. – К.: Освіта, 1999. – 350 с.

**УДК 378. 134: 51**

**А.Л. Воєвода**

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ**

*У статті розкрито та обґрунтовано педагогічні умови організації навчання у педагогічному університеті, які є факторами формування професійної компетентності майбутніх учителів математики.*

*It's necessary to open and to ground the pedagogic conditions of organizing the Pedagogical University which are the basic principles of forms the professional competence of future mathematics teachers.*

Сьогодні у світовому освітньому просторі виникає і широко обговорюється нова система цінностей і цілей освіти. У контексті Болонського процесу перед системою освіти України виникає необхідність реформування до нових умов.

У зв'язку з цим зусилля багатьох перетворень у вищих педагогічних закладах спрямовані на вироблення і усвідомлення нових теоретичних і методичних засад функціонування системи фахової підготовки майбутніх учителів математики, інтенсифікацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу, підвищення відповідальності студентів за результати навчальної діяльності. В цих умовах підвищується також відповідальність вищих навчальних закладів за рівень професійної компетентності випускників.

Проблеми розвитку індивідуальності людини, професійної компетентності, педагогічної майстерності стали актуальними не лише в Україні, а й в інших країнах світу.

У наукових пошуках вітчизняні і зарубіжні вчені звертаються до проблематики професійної підготовки вчителя: В.А. Адольф, Т.Г. Браже, М.І.Богданова, Л.В. Виноградова, Б.С. Гершунський, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, М. Д. Нікандров, І.П. Підласий, Л.І. Рувинський, Г.І. Саранцев, В.О. Сластьонін, Н.Д. Хмель, П. Мітчел, Б. Скіннер, Р. Харст та ін. Зокрема, проблемам професійної підготовки вчителя математики присвячені роботи М.І. Бурди, С.У. Гончаренка, М.І. Жалдака, В.М. Монахова, З.І. Слєпкань, М.І. Шкіля.

Підсумки багатьох досліджень знайшли відображення в рекомендаціях Ради Європи і сформульовані у 5 ключових положеннях, рівень володіння якими є критерієм якості отриманої освіти. Мова йде про компетенції: політехнічні; соціальні; ті, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, визначають володіння усним і письмовим спілкуванням, пов'язані з виникненням інформації, здатністю і бажанням навчатися протягом усього життя.

*Мета даної статті* – розкрити та обґрунтувати педагогічні умови організації навчання в педагогічному університеті, що є чинниками формування професійної компетентності та професійної культури майбутніх учителів математики.

Поняття компетентність (походить від латинського дієслова “добиваюся”) в професійній діяльності набуло поширення в кінці ХХ ст. Німецький педагог Ганс Еблі, досліджуючи проблему розвитку теорії знань від часів античної Греції до сучасності, виявив, що термін “компетентність” у 1965 р. увів в педагогічний обіг американський мовознавець Н. Хомський.

Сьогодні існують різні підходи до визначення поняття компетентності: компетентність визначається як здатність до здійснення певних функцій; як кваліфікаційна характеристика індивіда в момент його включення в діяльність; як якість людини, яка володіє всебічними знаннями у деякій галузі і думка якої тому є авторитетною, вагомою. Іноді компетентність вживають синонімічно з поняттям ключових кваліфікацій, що було введено в обіг Дітером Мертенсом у 70-х роках ХХ ст.

Німецький вчений Лотар Рітц відмічає, що поняття компетентність є ширшим за поняття кваліфікація, сильніше виражає відповідну здатність до вироблення поведінки на основі індивідуальної самоорганізації, тобто розкриває здатність людини до ситуативної діяльності. На думку Рітца, компетентність – це реальна здатність досягнути мети чи результату, тоді як кваліфікація є лише потенційною здатністю виконувати завдання певної професійної діяльності.

Поняття “компетентність” має кілька аспектів. По-перше, це назва тріади “знання, уміння, навички”, по-друге, поняття “компетентність” найкраще розкриває реальний рівень підготовки фахівця. Професійна культура кваліфікованих фахівців є бажаною, а компетентність – це реальне завдання і реальна мета. По-третє, компетентність передбачає постійне оновлення знань, оволодіння інформацією для розв’язання професійних завдань у сучасних умовах. Іншими словами, компетентність – це здатність до ефективного виконання діяльності. По-четверте, компетентність вимагає як змістових (знання), так і процесуальних (вмін) компонентів. Компетентна людина не тільки повинна розуміти сутність проблеми, а й уміти її розв’язувати практично.

Термін “професійна компетентність” широко увійшов у практичний обіг і досить активно вивчається дослідниками педагогічної науки. Так, Т.Г. Браже розглядає професійну компетентність як багатофакторне утворення, що дає можливість успішно здійснювати професійну діяльність.

Б.С.Гершунський вважає, що професійна компетентність є результатом розвитку особистості, вона передбачає наявність у педагога таких якостей, які дозволяють йому ефективніше здійснювати педагогічний процес у досить мінливих умовах розвитку суспільства [3].

Під професійною компетентністю вчителя за І.А.Зязюном, будемо розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, знання предмета та методики його викладання, психології, педагогіки, а також уміння застосовувати ці знання у практичній діяльності [6].

Сьогодні питання, якими засобами формувати професійну компетентність учителя математики, потребує обґрунтованої, відповідної сучасним завданням і умовам навчання відповіді. Одним із завдань нашого дослідження, яке здійснюється на базі педагогічного університету, є пошук відповіді на питання, як впливає пізнавальна активність студентів у навчанні на формування їх професійної компетентності.

Окремі студенти вважають, що не всі навчальні дисципліни, які вони вивчають, знадобляться в їх майбутній професійній діяльності. Тому у процесі вивчення кожної дисципліни важливо пояснити студентам сенс її вивчення з погляду потреб їх майбутньої професійної діяльності. Уявлення про майбутню професійну діяльність слід формувати у студентів, починаючи з першого курсу.

Грунтовні знання математичних дисциплін – першооснова майбутньої професійної діяльності вчителя математики. Досить поширеною є думка, що студент, який добре володіє навчальним матеріалом з фундаментальних дисциплін, буде й гарним учителем. Насправді, рівень знань з математики не завжди однозначно виводить майбутнього вчителя на високі показники у навчанні інших. Студент повинен не просто вивчати математичні дисципліни, а й усвідомлювати важливість їх застосування у майбутній діяльності педагога. З цією метою ми пропонуємо на практичних заняттях, зокрема з лінійної алгебри вибудовувати систему завдань, які відпрацьовують типові уміння та навички з лінійної алгебри і разом з тим пов'язують теми з вищої алгебри і шкільного курсу математики.

Наприклад, вивчаючи тему “Матриці та визначники”, пропонуємо розглянути такі факти:

Із шкільного курсу алгебри добре відомо, що квадратне рівняння не може мати три різних корені. Якщо три числа  $a, b, c$  задовольняють квадратне рівняння, то два з них повинні співпадати:  $a = b$ , або  $b = c$ , або  $c = a$ . Давайте подивимось, як цей добре відомий результат виражається через визначники.

Ми шукаємо таке квадратне рівняння  $px^2 + qx + r = 0$ , яке б задовольняли три числа  $a, b, c$ . Підставляючи  $a, b, c$  в рівняння, ми знаходимо, що вони будуть задовольняти цьому рівнянню, якщо:

$$a^2 p + aq + r = 0,$$

$$b^2 p + bq + r = 0,$$

$$c^2 p + cq + r = 0.$$

Але для цих рівностей справедлива і матрична форма запису. Можна сказати, що

матриця  $\begin{pmatrix} a^2 & a & 1 \\ b^2 & b & 1 \\ c^2 & c & 1 \end{pmatrix}$  переводить точку  $(p, q, r)$  в початок координат.

Можливі два варіанти. Точка  $(p, q, r)$  уже розміщена в початку координат, тоді рівняння буде мати вигляд  $0x^2 + 0x + 0 = 0$  і будь яке число буде його коренем.

Але якщо точка  $(p, q, r)$  не лежить в початку координат, тоді матриця повинна бути особливою, тобто має виконуватись така умова:

$$\begin{vmatrix} a^2 & a & 1 \\ b^2 & b & 1 \\ c^2 & c & 1 \end{vmatrix} = 0.$$

Обчислюючи даний визначник, приходимо до результату  $(b - c) \cdot (a - b) \cdot (a - c) = 0$ . Звідки маємо, що  $b - c = 0$  або  $a - b = 0$ , або  $a - c = 0$ . Тобто, або  $a = b$ , або  $b = c$ , або  $a = c$ , що й треба було показати.

Завдання такого типу сприяють формуванню критичності мислення, передбачають можливість використання результатів навчання у майбутній діяльності педагога, зокрема в класах поглибленого вивчення або в роботі з обдарованими учнями.

У межах кредитно-модульної системи навчання можна пропонувати індивідуальні творчі завдання, в яких студенти самі повинні будуть досліджувати зв'язки між окремими темами вищої алгебри та темами шкільного курсу математики.

Цілеспрямована робота, направлена на усвідомлення студентами зв'язків між курсом вищої алгебри та шкільним курсом математики, є важливим чинником формування глибоких знань з алгебри, який сприяє розвитку пізнавальної активності студентів і професійному становленню їх, як майбутніх вчителів математики.

Застосування різних прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів, які допомагають виробити вміння розв'язувати ті чи інші проблеми і розкривають можливість більш продуктивної розумової діяльності також можуть сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх учителів математики. Наприклад, студенти, отримавши перелік питань чотирьох тем з самостійної роботи змістового модуля, готують письмову роботу по кожній темі. На занятті студенти розбиваються на пари і один студент з пари отримує картку червоного кольору, а пізніше – картку зеленого кольору із запитаннями та завданнями з кожної теми модуля (картки не повинні дублюватися).

Отримавши червону картку, студент виступає в ролі учителя, який приймає залік з теми, вказаній у картці. Він має право ставити додаткові запитання і допомагати у виправленні помилок. Потім, отримавши зелену картку, студент виступає в ролі учня.

Матеріал самостійної роботи модуля студенти здають викладачеві вдвох. Кількість набраних балів зараховується обом, як середнє арифметичне набраних кожним балів.

Такий підхід є одним із варіантів підвищення активності під час самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Студенти усвідомлюють, що їх успіх залежить від спільної діяльності з товаришем. Крім того, опитування, пояснення це – один із видів професійної діяльності майбутнього педагога, до якого студенти мають звикати. Описана технологія, очевидно, є варіантом інтерактивного навчання. Якщо студент ще у процесі навчання у ВНЗ побачить можливість і доцільність застосування інтерактивних методів навчання, то в майбутній педагогічній діяльності він також буде їх апробувати.

Викладач, безумовно, є активним учасником професійного становлення майбутнього педагога. Якщо він професіонал, захоплений навчальним предметом, зрозуміло, доступно і цікаво організовує процес навчання, то студент може побачити у викладачеві гідний приклад для наслідування.

Однією з характеристик професійної компетентності є вміння самовдосконалюватися, вибирати раціональні способи отримання знань і використання їх у практичній діяльності. Студенти в процесі навчання у ВНЗ мають набути досвіду самостійної діяльності та прийняття рішень. В умовах кредитно-модульної системи навчання, коли значно збільшується кількість годин, які відводяться на самостійну роботу, перед викладачем постає задача організації самостійної роботи студентів на якісно новому рівні. Одним із шляхів розв'язання поставленої задачі є індивідуалізація самостійної роботи студентів. Наприклад, для виконання позааудиторної роботи можна запропонувати студентам 30 різних варіантів. Такі умови виключають можливість списування і є оптимальними для формування навиків самостійної діяльності [2].

Таким чином, складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і професійна культура. Формування професіоналізму майбутнього вчителя математики повинно здійснюватися комплексно, впродовж усього періоду навчання в університеті, під час вивчення як математичних, так і педагогічних, психологічних, соціальних дисциплін. Для цього потрібно переглянути та доповнити цілі навчання математичних дисциплін з урахуванням потреб майбутньої професійної діяльності педагога; використовувати методи активного навчання математики, які моделюють реальні ситуації професійної діяльності.

Серед педагогічних умов формування професійної компетентності та професійної культури майбутніх учителів математики в процесі навчання в педагогічному університеті, ми виокремлюємо:

- створення такої системи навчання в університеті, яка дозволяє отримувати правильні і глибокі знання про особливості навчально-виховного процесу в сучасній школі, навчальні плани, навчальні програми та технології підготовки фахівця);

- обсяг та ґрунтовність знань, умінь, навичок студентів з математики;
- сформованість цілісної системи знань та умінь з педагогіки, психології, методики викладання математики;
- наявність у студентів правильних уявлень про необхідність вивчення кожного конкретного предмета для оволодіння майбутньою професійною діяльністю;
- рівень розвиненості пізнавальної активності та самостійності студентів у навчанні.

Шляхи створення названих умов формування професійної компетентності та професійної культури майбутніх учителів математики в процесі навчання в педагогічному університеті мають стати метою подальших наукових досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Сов. педагогика. – 1989. – №8. – С.3-8.
2. Восвода А.Л. Робочий зошит студента з лінійної алгебри. Ч.1. – Вінниця, 2006. – 175с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. Уч. пос. – М.: Пед. общество России, 2002. – 512с.
4. Завало С.Т., Костарчук В.Н., Хацет Б.Й. Алгебра і теорія чисел. Ч.1. – К.: Вища школа. – 1977. – 396с.
5. Педагогічні інновації у сучасній школі / За ред. І.Г. Єрмакова. – К.: Освіта, 1994.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997.
7. Сойер У.У. Прелюдія к математике. – М.: Просвещение, 1972. – 190с.

УДК 378

А.П. Галєєва

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті розглядаються проблеми пов'язані з організаційно-педагогічними умовами вдосконалення виховної діяльності у вищих аграрних навчальних закладах. Робиться висновок, що організаційно-педагогічні умови складаються з: підвищення якості педагогічної діяльності (особистісної, організаційної, ергономічної, соціальної); розвитку професійної активності викладача-аграрника, його потребнісно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер. Важливим чинником виступає забезпечення матеріально-технічної бази, без якої виховна робота не може здійснюватися в повній мірі.*

*In the article problems are examined linked from organizationally – by the pedagogical terms of perfection of an educate activity in higher agrarian educational establishments. Drawn a conclusion, that organizationally pedagogical terms consist of: upgrading pedagogical activity (personality, organizational, ergonomics, social); development of professional activity of teacher – squirearchy, him – motivational and emotionally – volitional spheres. Providing comes forward an important factor – of technical base without which an educate work can not be carried out in a complete measure.*

Однією із умов становлення України як самостійної, економічно незалежної держави є створення якісно нової системи освіти, в якій першорядні завдання стоять перед аграрною освітою. Сучасна система аграрної освіти повинна забезпечити навчання і виховання спеціаліста агропромислового комплексу відповідно до потреб суспільства, з урахуванням особистих якостей, кваліфікації, світогляду. Все це ставить нові завдання перед системою аграрної освіти, покликаної не лише дати фахову освіту, але й сформувати всебічну особистість, здатну оперативню реагувати на будь-які інноваційні технології та соціальні умови.

Реформована система аграрної освіти має забезпечувати підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних сільськогосподарських фахівців на рівні світових стандартів. Разом з цим вищі аграрні заклади освіти мають формувати гармонійно розвиненого, соціально активного, національно свідомого громадянина. Цьому процесу повинні сприяти певні організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що проблемі виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти присвячено значну кількість наукових праць. Загальні питання теорії і практики виховної роботи відображено в дослідженнях А.Алексюка, В.Білоусової, С.Гончаренко, Н.Ничкало, Б.Ступарика, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка та ін.

Методичні аспекти виховання студентів у вищій професійній школі висвітлено в працях С.Дем'янчука, Т.Дем'янюк, В.Заслуженюка. Проблему організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів у позаурочний час досліджували В.Бабич, А.Бойко, І.Винниченко, Г.Глухова, В.Жук, О.Кондратюк, В.Кузь, І.Мартинюк, В.Петрович. Теорія і практика у вищих аграрних навчальних закладах досліджувалась в наукових роботах Р.Балан, Л.Барановської, С.Заскалети, Д.Іщенка, П.Лузана, В.Свистун.

Однак, як показав аналіз літературних джерел, проблема виховання студентів у вищих аграрних навчальних закладах не була предметом спеціального педагогічного дослідження. До цього часу не здійснено цілісного вивчення організації виховної роботи в вищих аграрних навчальних закладах, а також шляхів забезпечення її ефективності.

Метою даного дослідження виступає теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов удосконалення виховної діяльності у вищих аграрних закладах, а також розробка рекомендацій з їх удосконалення.

Одразу слід наголосити, що теорія навчально-виховного процесу вищої школи тісно пов'язана з вивченням організаційно-педагогічних умов, що забезпечують успішне його протікання. Виховний вплив викладача, на думку І.Зязюна, може мати позитивний результат і перетворитися в стійкі переконання, а може й ні [4]. Р.Нізамов вважає, що організація активної пізнавальної діяльності студентів можлива тільки під час створення психолого-педагогічних умов, тобто обстановки в аудиторіях, кабінетах, де відбуваються виховні заходи, зокрема кураторська година, на якій в тісній взаємодії подана найкраща сукупність психологічних і педагогічних факторів (середовища засобів, взаємовідносин і т.д.), що забезпечують можливість викладачеві організувати активну діяльність студента. Такі умови створюються з урахуванням фізіології, психології особистості, вимог педагогіки до організації процесу виховання.

С.Гончаренко вказує, що однією з головних умов педагогічної діяльності виступають потреби вихованців. Особистість здатна удосконалюватися, засвоювати нові форми поведінки лише за умов готовності до цього процесу, коли її бажання і прагнення співпадають з виховними вимогами [2]. Тому будь-який метод виховання буде мати успіх у вищому аграрному навчальному закладі, якщо він буде відповідати інтересам і потребам сільської молоді, і, навпаки, жодний метод не досягне мети, якщо не буде враховувати потреби студентів-аграрників.

Головною організаційно-педагогічною вимогою виховного процесу є діяльність особистості. Саме діяльність, на думку дослідників, є головною умовою виховання і формування особистості [13: 11]. Проте, для того, щоб виховати саме таку структуровану особистість, яку потребує суспільство, слід так організувати діяльність студента-аграрника, щоб в ній формувалися саме такі мотиваційні потреби. В діяльності проявляються стійкі форми поведінки. О.Дубасенюк наголошує на тому, що організаційно-педагогічні умови виховної діяльності полягають у формуванні суб'єкт-суб'єктних відносин вихователя і вихованців. Ці відносини спрямовані на взаємодію викладача і студента [3: 178].

Ряд дослідників однією з організаційно-педагогічних умов вважають соціальний фактор, тобто максимальне матеріально-технічне забезпечення. Інші, зокрема представники

західної школи вважають головним у процесі виховання системність [12]. Отже, дослідники вважають, що складовими організаційно-виховного процесу є ціла низка організаційно-матеріальних та психолого-педагогічних чинників.

Під педагогічною (або виховною) умовою ми розуміємо зовнішню (або внутрішню) в тій чи іншій мірі свідомо сконструйовану вихователем обставину, що істотно впливає на педагогічний процес. На підвищення якості виховної діяльності впливають такі фактори: особистий, організаційний, ергономічний, соціальний.

Під організаційними умовами ми розуміємо умови праці педагога-вихователя, наявність матеріально-технічного та побутового забезпечення.

Слід наголосити, що будь-яка, навіть найдосконаліша організаційно-педагогічна умова, хоча і сприяє отриманню певного результату, проте, на жаль, його не гарантує.

Саме тому викладачам, вихователям студентської молоді необхідно більше уваги приділяти зв'язку теоретичних положень з реальними практичними завданнями виховання, тобто підходити до об'єкта виховного впливу з урахуванням досягнень психології, соціології, педагогіки. Проте література, присвячена вихованню, дуже часто виявляється надмірно ускладненою або, навпаки, спрощує складний процес виховання, зводячи все до суми прикладів та "зразкових" показників.

Між тим процес виховання у вищому аграрному навчальному закладі складний і своєрідний в силу специфіки об'єкта дослідження. Суттєву роль для кожного студента відіграє потреба у самоствердженні, прагненні показати себе у колективі, сфері своєї професійної або дозвілєвої діяльності. Тому завдання вихователя – виховувати у студентів розумні потреби, культуру споживання, формувати суспільно значущі інтереси. Це завдання використовується на основі розробленого перспективного комплексного плану виховання студентів на весь період їх навчання.

Значною мірою виховний ефект університетського середовища досягається і позанавчальним часом. Тільки співпраця двох суб'єктів – студента і викладача може забезпечити ефективну реалізацію навчальних планів і програм, стратегії і методів навчально-виховної роботи. Суттєвою проблемою сьогодні виступає виховання самих викладачів. Щоб донести зміст предмета до умів і сердець студентів, допомогти їм творчо засвоїти знання, розвинути їх професійні і особистісні здібності, щоб працювати як куратор академічної групи, викладач повинен мати спеціальну педагогічну підготовку. Відсутність у викладача педагогічних і методичних знань та вмінь ускладнює процес навчання і виховання.

Розв'язанню цієї проблеми могла б сприяти робота "Семінару для кураторів академічних груп", "Семінару молодого викладача", які б охоплювали різні грані життя колективу вищого аграрного навчального закладу в навчальний і позанавчальний час. Для забезпечення методичною літературою, яка б дійсно стала у пригоді, пропонується організувати і провести комплекс заходів, а саме: науково-практичні конференції, методологічні семінари, лабораторії соціологічних досліджень з питань виховання, проведення зустрічей з відомими науковцями педагогічних університетів, звернення до досвіду вітчизняних і закордонних вищих навчальних закладів з питань виховання, ради кураторів, систематичні обговорення питань виховання на засіданнях кафедр, вченої ради тощо.

Усе це дозволить цілеспрямовано і системно вести роботу зі студентами, використовуючи найрізноманітніші форми і засоби виховного впливу, які допомагають духовному зближенню викладачів і студентів.

Підготовка національних кадрів сільського господарства має спиратися на світовий досвід і суто національні надбання педагогіки та аграрної науки. У рішеннях колегії Міністерства освіти України підкреслюється, що особливо актуальним є спрямування національно-громадянського виховання студентської молоді на такі важливі орієнтири, як відповідальність за долю українського суспільства, готовність до захисту демократичних

перетворень, визнання української мови, як державної і розуміння необхідності володіння нею, формування активної позиції молоді у державотворчих процесах [7].

Водночас аграрна спеціалізація вимагає формування специфічних для даної галузі якостей особистості. Нами встановлено, що це повинні бути почуття патріотизму і любові до рідної землі, моральність і сумління. В житті та діяльності фахівця-аграрника має органічно поєднуватися високий професіоналізм з ідеєю добра і краси [9: 15].

Таким чином, особливістю виховної роботи у вищих аграрних закладах освіти є формування поряд із загальногромадянськими, притаманними представникам усіх професій і всім громадянам специфічних професійних рис людини, що працює на землі. Виходячи з цього, нами розроблені на основі вищезгаданих нормативних документів з врахуванням специфіки вищого аграрного закладу освіти IV-го рівня акредитації “Концептуальні засади виховання студентів у Миколаївському державному аграрному університеті” як науково обґрунтовану програму для визначення змісту виховної роботи зі студентами, яка була обговорена та затверджена вченою радою Миколаївського державного аграрного університету і використовується педагогічним колективом.

Активність студента – невід’ємна умова розвитку його здібностей, обдарованості, досягнення успіхів. Самоактивізація забезпечує інтелектуальний розвиток студента. Необхідність застосовувати знання на практиці стимулює успішне формування духовного і морального світу особистості студента-аграрника, визначає готовність до праці. Становлення особистості майбутнього спеціаліста-аграрника здійснюється в процесі виховання і саморозвитку.

Визначеність національної свідомості студентів-аграрників передбачає глибоке розуміння ними своєї етнічної приналежності, національних цінностей, утвердження національної гідності [8].

Важливим чинником формування національної свідомості студентів є патріотичне виховання, покликане формувати морально-психологічний стан майбутнього студента-аграрника, спонукати до фізичного вдосконалення, виробляти глибоке розуміння громадянського обов’язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, вивчати героїчні сторінки історії українського народу.

Формування національної свідомості студентів вищих аграрних закладів освіти передбачає вироблення культури міжнаціональних відносин, доброзичливого ставлення до представників інших народів, загальнолюдських цінностей, національно-культурних цінностей народів світу.

У становленні духовності особистості студента особливе місце посідає світогляд, який визначає його поведінку, пізнавальну і творчу діяльність, систематизує набуті знання. Світогляд студента-аграрника буде правильно сформованим та емоційно сприйнятим за умови найтіснішого його зв’язку з народними, національними засадами, які містять кращі зразки ідей народовладдя, гуманізму та народної моралі.

Збагачення духовності особистості студента-аграрника передбачає засвоєння ним національних і світових надбань культури. Національне і загальнолюдське мають розглядатись як дві сторони єдиного загальнолюдського процесу.

Важливим чинником духовності студентів вищого аграрного навчального закладу є релігія. Глибоке розуміння і знання людини, поваги до неї, бажання допомогти не лише словом, а й конкретною справою сприяє моральному самоочищенню, самовдосконаленню людини під впливом релігійних переконань. Педагоги вищого навчального закладу можуть співпрацювати з духовенством у моральному вихованні студентів, що дає змогу сформувати певний тип особистості, стиль стосунків її з навколишнім світом, здоровий духовний стан інтимних почуттів і роздумів, моральних вчинків і справ [6: 17-23].

У виховній системі вищого аграрного закладу освіти важливого значення мають принципи загальнолюдської моралі, які сприяють перетворенню знань, набутих під час навчання, у переконання, стійкі моральні почуття і вчинки. Моральне виховання студентів спирається на народну мораль, традиції, звичаї, обряди, які є носіями високих моральних



цінностей українського народу. Важливо при цьому пробудити у студентів вищого аграрного навчального закладу інтерес до національного мистецтва (літератури, музики, живопису), яке сприяє формуванню у них національної свідомості громадянина України.

Протягом навчання студентів у вищому аграрному навчальному закладі треба сформувати у них свідоме ставлення до праці, професійну готовність, готовності жити і працювати в умовах ринкових відносин. У житті і діяльності спеціаліста-аграрника мають поєднуватися високий професіоналізм, відповідальність, чесність, глибоке розуміння громадянського значення своєї роботи.

Повноцінний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я є одним із пріоритетних напрямів виховання студентів вищого навчального закладу освіти. Щоб плідно працювати та очолювати сільськогосподарські колективи, майбутній спеціаліст-аграрник має бути здоровою людиною, гартуватися фізично, постійно займатися фізкультурою та спортом, дотримуватися здорового способу життя. Студент повинен оволодіти валеологічними знаннями, які є складовою фізичного розвитку, збереження і зміцнення свого здоров'я завдяки дбайливому ставленню до власного тіла та організму.

Фахівець-аграрник, як ніхто інший, здатний розуміти тісний взаємозв'язок між суспільством і природою. Формування у студентів вищого аграрного навчального закладу екологічної культури, розуміння необхідності гармонійних стосунків людини і природи – важливий компонент національно-громадянського виховання майбутніх фахівців-аграрників.

Екологічне виховання студентів вищого аграрного навчального закладу, формування у них гуманного ставлення до природи, почуття відповідальності за її долю значно визначатиме їхню громадянську позицію.

Український народ будує демократичне, правове суспільство, у якому верховенство належить закону і праву. Студенти вищого аграрного навчального закладу повинні оволодіти політико-правовою культурою, знати і дотримуватись Конституції та законів України, глибоко усвідомлювати взаємозв'язок між правами людини та її громадянською відповідальністю, шанувати й поважати національну й державну символіку України, займати активну політичну, державотворчу позицію. Організація правової освіти ґрунтується на кращих здобутках юридичної науки. Потрібно запровадити таку систему навчання і виховання, яка дозволяла б студентам-аграрникам опанувати цінності світової культури [5: 7].

Зазначимо, що національно-громадянське виховання студентів вищого аграрного закладу освіти має передбачати комплекс заходів із формування національної свідомості та світогляду; вивчення української мови; героїко-патріотичної; моральної; художньо-етичної; правової та екологічної тематики, а також заходів з поглиблення професійних знань та фізичного загартування майбутніх спеціалістів-аграрників.

У виховній роботі зі студентами-аграрниками доцільно враховувати рівень їх фізичного, психічного, духовного, інтелектуального розвитку, стимулювати їх активність, розкривати творчу індивідуальність кожного.

Не применшуючи ролі сім'ї та інших соціальних інститутів, підкреслимо, що в національно-громадянському вихованні студентів мають домінувати форми, які використовуються в організації навчання (лекції, семінарські заняття, практикуми, консультації, факультативні заняття, диспути, екскурсії, практичні заняття та ін.) та в позанавчальній виховній роботі (клуби, лекторії, гуртки, секції та ін.) [2: 348]. Причому позанавчальну виховну роботу зі студентами доцільно організовувати на основі системних організаційно-педагогічних форм, тобто таких, які передбачають систему, комплекс логічно пов'язаних заходів, що розкривають проблему чи напрям національно-громадянського виховання (студентські об'єднання, клуби, гуртки).

Ефективність виховання студентів аграрного вузу залежить від використання системи способів досягнення передбаченої мети, тобто методів виховання.

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення методів виховання та їх класифікації. В Українському педагогічному словнику подано таке

тлумачення: “Методи різнобічного впливу на свідомість, почуття й волю учнів з метою формування їхніх поглядів і переконань (бесіда, лекція, диспут, позитивний приклад), методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій), методи регулювання, корекції, стимулювання позитивної поведінки й діяльності вихованців (змагання, покарання, заохочення)” [11: 308]. С.Карпенчук розглядає ще четверту групу методів, до якої зараховує методи самовиховання (самопізнання, самоствалення, саморегуляція) [6: 104].

В основі першої групи методів різнобічного впливу на свідомість, почуття й волю студентів з метою формування їхніх поглядів і переконань є слово викладача. Використовуючи методи організації виховної діяльності, спілкування та формування пізнавального досвіду, суспільної поведінки, викладач у процесі різнопланової діяльності студентів домагається закріплення їхніх знань, становлення почуття національної гідності та гордості за свою Батьківщину – Україну. В організації позанавчальної діяльності студентів доцільно широко спиратися на методи самовиховання. Беручи участь у студентському об'єднанні, клубі, гуртку, студент отримує можливість розвивати свої здібності, самовдосконалюватися і самоутверджуватися професійно, морально і фізично.

Успіх національно-громадянського виховання студентів вищого аграрного закладу освіти залежить від рівня його педагогічного забезпечення, готовності викладача-педагога до виховної роботи.

У “Концепції національного виховання” вказано, що “педагог зобов'язаний бути яскравою неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури” [8].

С.Карпенчук підкреслює, що сучасний педагог “повинен втілювати типові якості рідного народу: спосіб мислення і світогляд, національний характер, глибоку людяність та ін.” [6: 84].

Готовність викладача до навчально-виховної діяльності складається з таких трьох аспектів: фахово-методичного, психолого-педагогічного та світоглядно-культурного [8].

Психолого-педагогічна готовність педагога аграрного вузу до виховної роботи передбачає високий рівень його національної самосвідомості, знання національної психології і характеру народу, його культурно-історичних традицій, морально-етичної спадщини, історії і сучасного буття. Він повинен бездоганно володіти українською мовою, мати високий рівень професійної підготовки, широкий культурний кругозір і наукову ерудицію, бути духовно багатим та емоційним. Важливими рисами викладача є любов до студентів, висока педагогічна культура, мистецьке володіння словом. Він повинен знати сутність і закономірності розвитку особистості та вікові особливості студентів, теорію і методику виховання, принципи, форми та методи організації виховного впливу, принципи організації студентського колективу та керівництва ним.

А.Макаренко наголошував, що суть свого педагогічного досвіду він може викласти в короткій формулі: “Якомога більше вимоги до людини і якомога більше поваги до неї” [10: 74].

Як уже зазначалося вище, переважна кількість педагогів вищого аграрного закладу є випускниками вищих аграрних закладів освіти. Володіючи відповідними професійними знаннями, вони не отримали належної психолого-педагогічної підготовки до виховної роботи і, зрозуміло, не можуть забезпечити високого рівня національно-громадянського виховання майбутніх спеціалістів-аграрників.

Отже, можна зробити висновок, що кожен викладач аграрного вузу зобов'язаний оволодіти психолого-педагогічними знаннями на курсах підвищення кваліфікації, шляхом активної участі у методичних об'єднаннях, семінарах, педагогічних читаннях та науково-практичних конференціях.

Слід також наголосити, що формування особистості відбувається у процесі впливу на неї соціокультурного середовища та цілеспрямованої взаємодії викладача і студента. Тому і організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному

закладі складаються з забезпечення безпосередньо виховного процесу та матеріально-технічної бази.

Таким чином, слід зробити висновок, що виховний процес у вищому аграрному навчальному закладі зазнає необхідного переосмислення і відповідного застосування нових теоретичних засад. Все це обумовлено змінами, що відбуваються як в соціополітичному житті українського суспільства, так і в світовому співтоваристві в цілому. Як вдалося встановити, організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищих аграрних навчальних закладах складаються з: підвищення якості педагогічної діяльності (особистісної, ергономічної, соціальної); практичного спрямування змісту курсів підвищення кваліфікації; розвитку професійної активності викладача-аграрника, його потребнісно-мотиваційної і емоційно-вольової сфер. Важливим чинником виховної діяльності (особливо позааудиторної) виступає матеріально-технічна база.

Перспективними напрямками дослідження зазначеної проблеми вважаємо здійснення порівняльного аналізу зарубіжного досвіду щодо виховної діяльності у вищих аграрних навчальних закладах, а також подальший пошук активних форм і методів удосконалення педагогічної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут, 1996. – 238 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Дубанесюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90-97.
4. Зязюн І. Культура в контексті політики й освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 3-4. – С. 5-16.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічних дій: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Український фінансовий інститут менеджменту і бізнесу, 1997.
6. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (проект) // Освіта України. – 2000. – № 32. – 9 серпня.
8. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – № 71-72. – 26 жовтня.
9. Лузан П.Г., Дьомін А.І., Рябинець В.І. Формування активності студентів у навчанні. – К.: Вища школа, 1998. – 192 с.
10. Макаренко А.С. Избранные произведения в 3-х т. / Ред. кол. Н.Д.Ярмаченко и др. – К.: Рад. школа, 1985. – 360 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Изд. “Большая Российская энциклопедия. – 525 с.
12. Сучасні аспекти виховного процесу у вищих навчальних закладах України // Тези доповідей міжрегіональної наук.-практич. конференції. – Львів, 2000. – 157 с.
13. Фицула М.М. Педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих пед. закладів освіти. – Тернопіль, 1997. – 192 с.

**УДК 370.1:378**

**Г.Г. Глухова**

### ***АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ШКОЛИ***

*Стаття присвячена обґрунтуванню вихідних положень і технології формування екологічної культури студентів вищих технічних навчальних закладів.*

*The article is devoted to grounding of initial points and technology of forming ecological culture of higher technical students.*

Включення в структуру професійної і громадянської компетентності людини екологічної складової в умовах сучасної екологічної ситуації як в Україні, так і на планеті в цілому є надзвичайно актуальним і своєчасним. Інтегративний характер екологічних знань, протиріччя, що мають місце в структурі взаємин “людина-природа” зумовлюють необхідність підготовки молоді до розв’язання проблемних екологічних ситуацій поза залежністю їхнього професійного визначення. У зв’язку з цим не можна не погодитися з думкою провідних учених (В.Алексєєв, С.Глазачев, С.Дерябо, В.Данилов-Данильєв, А.Захлебний, В.Крисаченко, Н.Мамєдов, Г.Пустовіт, Є.Сластьотін, І.Суравєгіна), що одним із стратегічних завдань вищої школи є формування екологічної компетентності її випускників.

Ознайомлення з роботою вищих навчальних закладів засвідчує, що типовим недоліком екологічного виховання студентської молоді є відсутність інтегративного підходу до його розгляду як цілісного особистісного новоутворення. У традиційних моделях екологічної освіти перевага видається набуттю суми відповідних знань і відношень й недостатньо береться до уваги розвиток аксіологічної основи екологічної культури майбутніх фахівців. Водночас, на думку провідних учених-педагогів (І.Бєх, Т.Бутківська, І.Зязюн, П.Ігнатенко, Л. Крицька, В.Крисаченко, Р.Сеульський, Л.Хомич та ін.), ціннісні орієнтації є провідним механізмом впливу на людину, розвитку її сутнісних сил і духовного потенціалу. На жаль, до цього часу у педагогічній теорії і практиці вищої школи, взаємозв’язки між екологічною освітою й екологічними цінностями залишаються недостатньо вивченими.

Сучасні динамічні процеси в суспільстві спрямовують науковий пошук на знаходження нових шляхів формування ієрархічної системи цінностей. Проблеми виховання нових поколінь, становлення їх культури мають бути нерозривно пов’язані з формуванням екологічного світогляду та екологічної культури, що ґрунтується на збереженні довкілля, формуванні діалогічного підходу до природи, підпорядкуванні технічного прогресу екологічним вимогам та законам співіснування. Тому пошук механізмів гармонізації світосприймання, у тому числі й формування основ екологічних ціннісних орієнтацій молоді, і насамперед у студентів технічних ВНЗ як майбутніх провідників екологічної політики держави є однією з початкових проблем вищої школи. Результати дослідження засвідчують, що природничий аспект навчальних дисциплін складає незначну частку в загальному обсязі навчального навантаження в процесі підготовки майбутніх спеціалістів, безпосередньо пов’язаних з питаннями забезпечення екології навколишнього середовища. Більшість випускників не мають відповідного рівня екологічної культури, яка не стає моральним бар’єром чи орієнтиром у їх діяльності, який би дозволяв на рівні переконань вирішувати екологічні проблеми, активно брати участь у природоохоронній діяльності.

Для психолого-педагогічної науки ця проблема не є новою. Гносеологічним основам її розв’язання присвячено роботи М.Дробнохот, І.Зверєва, М.Гомової, Т.Чурилової та інших. Сутність та особливості екологічної культури розкриваються у працях Е.Гурусова, А.Захлебного, Г.Льїної, І.Суравєгіної, Л.Печко. Структура та місце екологічної культури в системі загальнолюдської культури знайшла відображення в роботах О.Вербицького, А.Горлова, Б.Лихачова, А.Лук’янова, М.Моїсєєва, А.Фадєєва.

Психологічні засади формування екологічної культури знайшли відображення у дослідженнях І.Бєлавіної, С.Глазачєва, Н.Дєжнікової, С.Дєрябо, В.Ясвина та інших. Розкриттю аксіологічних аспектів підходам до організації екологічного виховання присвячені праці С.Алексєєва, В.Такірова, Г.Костецької, Н.Назарової, В.Серікова, А.Степанюк, І.Солдаткіної, Г.Пустовіта.

Слід відзначити, що переважна більшість робіт з екологічної освіти й виховання стосується загальноосвітньої школи. Щодо вищої школи, то це питання, як правило, розглядається крізь призму окремих аспектів екологічної освіти й виховання студентської молоді (А.Бєрека, Л.Білик, Т.Вайда, В.Дзюба, Н.Крилова, Т.Корнер, Н.Максимчук, А.Нєчос, Т.Чурилова, М.Шапочка, М.Швед та ін.

Водночас у зв'язку з об'єктивними процесами, які відбуваються в соціально-економічному житті України, станом доквілля екологічна підготовка випускника ВНЗ має розглядатися як обов'язковий чинник його професійної кваліфікації. Це потребує вдосконалення всіх компонентів педагогічного процесу вищого навчального закладу, створенню умов для забезпечення якісно нового розуміння місця людини в системі “людина – природа – суспільство” з позиції гуманізму й духовності.

Метою статті є обґрунтування технології формування екологічної культури майбутніх фахівців техніко-технологічних спеціальностей на засадах аксіології.

Як засвідчують результати нашого дослідження, формування екологічної культури студентів технічних ВНЗ вимагає насамперед перегляду і переосмислення вихідних методологічних положень фахової підготовки спеціалістів, конструювання комплексу ефективних методів і прийомів, що відображають стратегію й логіку навчально-виховного процесу, спрямованого на науково обґрунтований екологічний розвиток особистості. Йдеться про систему категорій і принципів філософського, міждисциплінарного й частково наукового рівня.

Зокрема якісна організація підготовки випускників ВНЗ має базуватися на філософських принципах всебічного причинно-наслідкового зв'язку та обумовленості явищ і процесів об'єктивної педагогічної дійсності. Проектування професійних компетентностей вимагає врахування принципів історичності й конкретності, положення про пізнаність світу в цілому, у тому числі й сутності педагогічної діяльності. Важливою є опора на органічний зв'язок наукового передбачення з реформаторською діяльністю суспільства та ін.

Методологічним обґрунтуванням на міждисциплінарному рівні є системність і програмно-цільовий підхід до дослідження освітніх процесів, використання методів математичної статистики, моделювання.

Конкретно-науковий рівень передбачає врахування ієрархії освітніх і виховних завдань вищої школи, механізм верифікації очікуваних результатів, єдність термінологічних понять, врахування впливу комплексу чинників на внутрішні механізми формування особистості.

Психолого-педагогічною категорією, що дозволяє розкрити особливості впливу внутрішнього світу людини на взаємодію із зовнішнім середовищем є категорія цінностей. Врахування ступені її участі в цілеспрямованому розвитку індивіда дає можливість визначати відповідні важелі впливу на формування відповідних якісних характеристик особистості.

Сучасний стан навколишнього середовища вимагає якісно іншого поведіння з природою, зміни структури цінностей, а отже, переорієнтації основи еволюційного розвитку людства, тобто самого процесу антропогенезу. У зв'язку з цим екологічний імператив означає ту “заборонну ризик”, переступати яку людство не має права, тому що це приведе до його загибелі [10]. Це вимагає переорієнтації ціннісних шкал суспільства й детермінує побудову взаємин у системі людина – природа на основі етики й моральності. При цьому важливим є розуміння змісту поняття “екологічні цінності”. Так, Е.Гірусов [5] під цим терміном поєднує комплекс елементів природного середовища й виділяє біологічні, екологічні, естетичні, побутові та пізнавальні їх групи. На думку Н.Вінокурової й Н.Ніколіної [4], система екологічних цінностей має включати: людину, універсальність життя, цінність природи, оптимальне узгодження потреб людини з екологічними вимогами.

У сфері педагогічних екологічних цінностей на увагу заслуговують дослідження, що аналізують екологічні цінності під кутом зору включення їх у процес екологічного виховання. Це загальнолюдські, суспільні й особистісні цінності. Загальнолюдські – пріоритетність життя, гармонія з природою, Батьківщина, звичаї та традиції, пов'язані з охороною природи, наука, екологія. Суспільні – раціональне природокористування, ноосфера, якість навколишнього середовища, екологічний імператив, естетичні потреби. Особистісними є ті екологічні цінності, стосовно яких людина свідомо самовизначилася, і які перетворилися на особистісно значимі. “Особистісні цінності, як наголошує І.Бех, складають

внутрішній стрижень особистості. Його й можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію” [3:7]. Взаємозв’язок соціальних і особистісних цінностей залежить від того, на основі якої парадигми вирішується це питання. Так, у межах асоціальної – особистісної та соціальні цінності протистоять один одному, а в рамках пан-соціальної парадигми – переважають процеси фактичного ототожнення особистісних цінностей із соціальними [9:37]. Найбільш плідною, на нашу думку, є ідея, яка орієнтує на встановлення тісного взаємозв’язку і взаємозалежності між особистісними і соціально значущими цінностями, де останні виступають основою для індивідуального розвитку людини, яка привласнює їх у своє надбання.

Стрижневою лінією в системі екологічних цінностей має визначатися гармонія людини й природи, на основі якої створюється похідна ієрархія цінностей. Це супідрядні цінності загального порядку:

- усе живе є органічним цілим, де всі компоненти взаємопов’язані і взаємозалежні;
- життя й гармонійний розвиток людини розглядаються в якості органічної частини природного середовища;
- природа розглядається в гармонії і з позицій збереження її регулятивних сил.

Наведені вихідні положення є основою формування екологічної культури студентів. Разом із тим складність і багатоаспектність виховних завдань вимагають урахування як загально педагогічних і дидактичних, так і суто специфічних принципів. Це діяльнісно-особистісний характер розвитку задатків і здібностей, орієнтація на активне навчання й мислення, цілеспрямований і організований вплив на студента і самостійну його діяльність як суб’єкта виховання. Безпосередня організація навчально-виховного процесу вимагає врахування відомих дидактичних принципів (науковості, систематичності й послідовності, зв’язку з життям, єдності свідомості й активності, навчання на високому рівні труднощів, наочності та ін.).

Розроблена за результатами нашого дослідження технологія формування екологічної культури студента включає: блок цілепокладання (мета й завдання), відповідним чином трансформований із нормативних державних стандартів вищої освіти; теоретико-методологічні концептуальні вихідні положення (закономірності, принципи, правила); змістовий (навчальні дисципліни, позааудиторна виховна робота, науково-дослідна діяльність, різновиди практик, самоосвіта й самовиховання) і процесуальний (методи, організаційні форми, засоби) та механізми управління (діагноз, прогноз, проект, організація блоку, моніторинг, корекція).

Дані експерименту засвідчують, що ефективно формування екологічної культури вимагає свого розгляду як складової цілісного процесу становлення фахівця й заломлюється через структуру особистості студента (екологічний досвід, біологічно обумовлена підструктура, форми відображення довкілля, емоційно-вольова й мотиваційна сфери, екологічна спрямованість). Сутнісне наповнення технології полягає в тому, що за допомогою комплексу традиційних та інноваційних методів і форм навчання й виховання з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів здійснюється планомірний вплив на їхню свідомість та поведінку з метою формування відповідних екологічно-моральних установок, понять, принципів і ціннісних орієнтацій. Необхідне середовище для розвитку основ екологічної культури студентів створюється через використання потенційних можливостей навчально-виховного процесу та інших видів їх професійної підготовки.

Технологічні етапи передбачають аналіз основних характеристик нормативної моделі (державний стандарт) екологічної підготовки випускника технічного ВНЗ; урахування комплексу чинників, що впливають на зміст майбутньої екологічної діяльності; конкретизацію мети й завдань; конструювання змісту, форм, методів і засобів реалізації виховної мети та прогнозування результатів діяльності.

Цілепокладання передбачає визначення чіткої ієрархії взаємозалежних педагогічних, управлінських, інформаційних, комунікативних та економічних завдань, що забезпечують досягнення кінцевої мети.

Дидактично-методичний супровід технології досліджує проведення попереднього аналізу й визначення відповідних тем навчальних програм, навчальних дисциплін, що містять еколого-значущі матеріали; визначення в навчальному матеріалі ключових елементів, що уможливають цілісне бачення складових екологічної культури студента, розробки системи аналітичних завдань відповідно до типів цінностей і комплексу засобів їх поетапного розв'язання.

Мета першого полягає у забезпеченні діагностики вихідного стану економічної підготовки студента, розвитку емоційно-вольової, мотиваційної сфери, наявного об'єму екологічних знань і екологічної спрямованості. На основі одержаних даних проектується програми екологічної освіти першокурсників. Системоутворюючим елементом тут є достовірність інформації щодо орієнтацій студентів, а також тип, ставлення до навколишнього середовища в ієрархії їхніх цінностей.

Цільовим компонентом другого етапу є цінність споживання. До основних завдань тут відносяться: уміння визначати цінності споживання, аналізувати їх із позицій потреб людини й суспільства, давати оцінку утилітарному типу взаємодії людини й природи, виявляти своє ставлення до нього. Формування в студентів потреби перегляду взаємин між людиною й довкіллям на новій ціннісній основі, розуміння небезпеки й згубності наслідків утилітарних цінностей є провідним завданням цього етапу.

Діяльність студентів сконцентрована на свідомому засвоєнні інформації, її інтерпретації з позицій обмеженості взаємин “людина-природа” рівня цінностей використання, на поглибленні екологічного тезауруса, цілісному сприйнятті навчального матеріалу, на розумінні значення раціонального природокористування. На цьому етапі розвивається вміння аналізувати, самостійно визначати й диференціювати види цінностей, аргументувати своє ставлення до природи.

Ціннісним компонентом третього етапу є рівень збереження навколишнього середовища. Тут превалює постулат про необхідність збереження ресурсів природи для існування суспільства. Для розвитку вмінь класифікувати цінності, володіти методами виявлення особливостей зберігаючого типу взаємодії людини й навколишнього середовища, формами природоохоронної роботи здійснюється відбір і систематизація екологічної інформації, опановуються методи й принципи природоохоронної діяльності на ціннісно зберігаючому рівні екологічної культури.

Зусилля педагогічного колективу спрямовуються на поглиблення знань студентів про природу, суспільство й людину, на опанування досвідом творчого емоційно-оцінного ставлення до дійсності. Для цього створюються проблемні ситуації екологічного характеру, актуалізуються знання для формування варіативних гіпотез їх розв'язання, організуються відповідні екскурсії, здійснюється керування науково-дослідною роботою, орієнтованою на свідоме студентами екологозберігаючих видів діяльності. Сприяє цьому розвиток рефлексії, що забезпечує оцінку результатів своєї участі в розв'язанні проблеми природоохоронного характеру, виявити недоліки у своїх екологічних знаннях і вміннях, свідомо накреслити шляхи їх корекції.

Ціннісним компонентом прикінцевого етапу є цінність відновлення й збільшення природного середовища, що передбачає гармонізацію розвитку людини й природи як єдиної системи. Метою цього етапу є формування ціннісних орієнтацій найбільш високого рівня, свідоме й глибоке оволодіння методами й методикою моделювання своєї майбутньої професійної діяльності на рівні цінності зростання. Світоглядні природоохоронні позиції мають стати життєвими принципами діяльності майбутнього спеціаліста протягом усього життя.

У підборі змісту та його структуруванні перевага надається матеріалу про відновлення природних об'єктів навколишнього середовища. Дидактико-методичними засобами засвоєння й свідомого осмислення студентами ролі й значення цінності природного середовища, необхідності гармонізації взаємодії з навколишнім світом є різновиди ціннісно-орієнтованої прогностичної та проектної діяльності. Контроль за процесом поетапного

просування особистості студентів до свідомого осмислення значення екологічних цінностей забезпечується блоком зворотного зв'язку. За результатами діагностики визначається провідний тип взаємин з природою, що є одночасно й ключовим критерієм визначення рівня сформованості екологічної культури випускника вищого технічного закладу.

Таким чином, необхідною умовою формування екологічної культури студентів технічних вищих навчальних закладів є наявність ефективної технології, яка має ґрунтуватися на концептуальній аксіологічній основі. Механізм формування екологічної культури передбачає включення студентів у соціально-ціннісне спілкування через створення відповідного екологічно-ціннісного середовища. Морально-екологічне становлення студентами базується на загальних закономірностях розвитку особистості, рушійною силою якого є протиріччя між новою інформацією й наявним їх багажем. Присвоєння екологічних норм поведінки відбувається на основі переходу зовнішніх впливів у внутрішній план особистості з урахуванням її індивідуальних якостей і дії комплексу внутрішніх і зовнішніх чинників.

Технологічний процес поєднує послідовність дій визначених педагогічних компонентів: цільового (поетапне досягнення відповідних рівнів екологічної культури студента); методологічного (закономірності, принципи, правила); змістово-процесуального (засвоєння системи знань і вмінь, співвіднесених із типом еколого-ціннісних орієнтацій) та еколого-виправданих методів і організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності), механізму зворотного зв'язку (сукупність засобів, що забезпечують діагноз, прогноз, проектування, організацію, педагогічний моніторинг і корекцію динаміки розвитку означеної якості).

Подальшого вивчення й наукової інтерпретації потребують питання, пов'язані з обґрунтуванням більш дійових механізмів впливу на внутрішню сферу особистості студента, розробки цілісної системи екологічного виховання в масштабах всієї системи національної освіти та інші.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеев В.П. Очерки экологии человека. – М.: МНЭПУ, 1998, – 226 с.
2. Берека А.Д. Екологічна освіта: стан і завдання // Рідна школа. – 1995. – №6. – С.33-34.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Винокурова Н.Ф., Николина В.В. Экологические проблемы в системе экологического образования //Современные проблемы экологии /Под ред. А.А.Касьяна. – М., Просвещение, 1999. – С.62-75.
5. Гирусов Э.В. Основы социальной экологии: Учеб. пособие. – М.: Изд-во РУДН, 1998. – 172 с.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. – М.: Б. Ы., 1995. – 147 с.
7. Данилов-Данильян В.И. Устойчивое развитие и проблемы экологической политики //Экос-информ. – 1999. – №5. – 121 с.
8. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: Навч. посібник. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
9. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та. – Сер.14: Психология. – М., 1996. – С.37.
10. Моисеев Н.Н. Образование и экология. – М.: Изд-во ЮНИСАМ, 1996. – 292 с.
11. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект в екологічній освіті //Шлях освіти. – 2002. – №3. – С.2-7.
12. Степанюк А.В. До проблеми формування цілісних знань школярів про живу природу // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С.68-77.
13. Шапочка М.К. Развитие экологической освіти у вищій школі //Проблеми освіти. – Вип.4. – К.: ІЗМН, 1996. – 160 с.
14. Швед М.С. Развитие экологического мышления студентов университета в процесі професійної підготовки: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.04. – Львів, 1997. – 211 с.



## **ПРИНЦИП ЄДНОСТІ ЦІЛЕЙ В ІННОВАЦІЙНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

*У статті розглядаються питання організації цілісного освітнього процесу і впровадження його в умовах інноваційного навчання. Встановлено, що важливим чинником від якого залежить результативність професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю є етап визначення цілей навчання.*

*In the article the questions of organization of integral educational process and introduction of him are examined in the conditions of innovative studies. It is set that on which effectiveness of professional preparation of future engineers-teachers of computer type depends an important factor there is the stage of determination of aims of studies.*

**Постановка проблеми.** Педагогічна наука і освітня практика характеризуються інтеграційним поєднанням різних областей знань в єдине ціле при вивченні загального для них об'єкта – освітнього процесу. Така тенденція набуває особливої значущості у зв'язку з формуванням нової парадигми освіти, відповідно до якої пріоритетною метою навчально-виховного процесу виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а створення оптимальних умов для вільного саморозвитку особистості. В цих умовах на перший план виступає формування професійної культури майбутніх фахівців, вирішення якої дозволило б забезпечити їх діяльне залучення в складні соціально-економічні умови життя сучасного суспільства [1].

Забезпечити організацію освітнього процесу можна за рахунок відповідної технології навчання.

Проектування і конструювання технологій навчання є обов'язковою умовою, яка обумовлює нове педагогічне мислення викладача в умовах інноваційного навчання. Цей процес передбачає чіткість дидактичних цілей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності, обґрунтовану структурованість навчального матеріалу, обґрунтованість методичних прийомів на всіх етапах навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** Визначення цілей навчання завжди розглядалося як найважливіша категоріальна характеристика навчального процесу. Дослідженню цієї проблеми присвячені праці цілої низки вчених-педагогів, зокрема: Ю.К.Бабанського, В.П.Беспалька, Т.А.Ільїної, В.В.Краєвського, В.О.Сластьоніна та інших [2; 3; 4]. Сучасний стан проблеми визначення цілей у навчанні і ступінь наукової розробленості можуть бути визначені як складні і суперечливі чинники. Це обумовлено великою різноманітністю існуючих підходів. В умовах професійно-орієнтованого навчання найбільш суттєвим є діяльнісний підхід до визначення цілей навчання. Основною перевагою даного підходу, на думку М.Я. Віленського і співавторів [5], є “можливість формалізувати і трансформувати реальну діяльність майбутнього фахівця в модель його підготовки”. Це означає – виявити систему компетенцій, якими повинні оволодіти студенти протягом навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Разом з тим, аналіз джерел показує, що узагальнених підходів, спрямованих на формування принципу єдності цілей інноваційного навчання в майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в педагогічних університетах немає.

Як краще організувати навчально-виховний процес у студентів вищої школи – практичне завдання визначеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** Метою даної публікації є визначення принципу єдності цілей як системоутворюючого чинника інноваційного навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в педагогічних університетах.

Постановка мети передбачає елемент планування, прогнозування способів виконання дій. Мета є фактично проектом дії, що визначає характер і системну впорядкованість різних актів і операцій. Мета виступає як спосіб інтеграції різних дій людини в деяку послідовність або систему.

Основними вимогами, що ставляться до цілей навчання, є: діагностування постановки; необхідність; досягнення; точність визначення; наступність; конкретність, систематизованість; повнота.

Розкриємо зміст даних вимог.

*Діагностування* постановки цілей визначає якість, яку можна безпомилково виділити серед будь-яких інших за допомогою відповідного інструментарію, способу, а також шкали для її оцінки.

*Необхідність* означає, що методологічними основами визначення цілей виступають соціальні і державні замовлення, освітні стандарти і результати маркетингових досліджень, які спрямовані на визначення потреб фахівців відповідного профілю з вищою освітою.

*Досягнення* цілей пов'язане з реальними умовами навчання, інформаційно-технологічним забезпеченням навчального процесу, в основі якого лежить матеріально-технічна база вузу.

*Точність визначення цілей* необхідна для відбору змісту навчальної дисципліни, підходів, методів, засобів і форм навчання, вибору форм і видів контролю результатів.

*Наступність* цілей означає, що перебуваючи на різних етапах навчання, цілі, незалежно від різного спрямування, мають загальну спрямованість, засновані на загальних підходах, методах і прийомах навчання.

*Конкретність* означає, що в процесі формулювання цілей необхідно чітко вказувати, на якому рівні що формувати та яким чином.

*Систематизованість цілей* пов'язана з цілісністю навчальної дисципліни, різні етапи якої мають різні цілі, але об'єднані загальними підходами, методами, засобами навчання. Фактично в процесі визначення цілей ми створюємо систему цілей на різних етапах вивчення дисципліни. У рамках цієї системи цілі обумовлюють одна одну, доповнюють, розвивають, інтегруються.

*Повнота* цілей передбачає навчання в тому обсязі, який необхідний для формування фахівця на даному, конкретному етапі.

Опираючись на вищезгадані вимоги, обґрунтуємо власний підхід до формування відповідної ієрархії цілей професійної підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Згідно такого підходу класифікувати дидактичні цілі доцільно на системні, предметні, рівневі, модульні та цілі конкретного заняття (рис. 1).

Системний рівень є вищим ступенем ієрархії і відображає основні вимоги до фахівця з вищою освітою, оскільки цілі підготовки мають виражений загальний соціальний характер. Цілі навчання, які сформульовані в законі України "Про освіту" (Постанова ВР № 1144-12 від 04.06.91), спрямовані на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [6]. Цільова установка, у даному випадку, має узагальнений характер, що вимагає від педагогічних працівників роботи з її деталізації й прив'язки до цілей і завдань підготовки фахівців необхідного профілю. Саме ця робота і здійснюється на предметному рівні. Даний рівень передбачає формулювання дидактичних цілей для вивчення конкретної навчальної дисципліни. Цілі, визначені викладачем на цьому рівні, можуть бути використані для проведення конкретних навчальних занять, оскільки їх формулювання носять загальний характер.



Рис. 1. Ієрархічна структура цілей навчання майбутніх інженерів-педагогів.

Вирішувати такі протиріччя можна на наступних рівнях – спочатку в межах рівнів навчання, потім – на модульному рівні, і, нарешті, на рівні конкретного навчального заняття. Модулем предметного навчання прийнято вважати тему (розділ) навчальної дисципліни, що входить у загальну структуру навчального плану конкретної спеціальності, у нашому випадку – “Інженерна та комп’ютерна графіка” і “Комп’ютерні технології в управлінні та навчанні”.

Ціль навчання є заздалегідь запланований результат діяльності, що спрямований на оволодіння навчальним матеріалом, і який досягається за допомогою різних прийомів, методів і засобів навчання [1]. Цілі навчання повинні відповідати соціальному замовленню суспільства і одночасно бути реальними для досягнення в конкретних умовах навчання.

Цілі навчання, як компонент системи підготовки майбутніх фахівців, впливають на вибір змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, що дає підставу відносити їх до базових категорій методики навчання.

У процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю прийнято виділяти наступні цілі навчання [1]: практичну, загальноосвітню, виховну, розвиваючу. У педагогічній літературі останніх років мова йде ще про одну ціль навчання – стратегічну (глобальну), яка є віддзеркаленням соціального замовлення суспільства. Суть стратегічної мети полягає в формуванні відповідної системи знань, умінь і навичок, які будуть використовуватися майбутнім фахівцем у професійній діяльності.

Необхідно відзначити, що питання важливості цілей навчання вирішувалось неоднозначно. Наприклад, у період XVIII-XIX сторіччя провідною ціллю в підготовці майбутніх фахівців була загальноосвітня, яка передбачала розвиток логічного мислення і розширення кругозору. У другій половині XIX ст., у зв’язку зі стрімкими змінами потреб суспільства, провідну роль відіграє практична ціль навчання, яка займає провідне місце й у наші дні. У науковій літературі останніх років все частіше висловлюється думка про рівноправність всіх цілей навчально-виховного процесу, оскільки “нерівноправне” відношення до них призводить до глобалізації даного компонента в системі навчання на шкоду іншим сторонам навчання [5].

Реалізація практичної цілі навчання передбачає оволодіння майбутніми інженерами-педагогами комп'ютерного профілю відповідними навичками, а також формування вмінь (наприклад, умінь працювати з літературою, логічно і послідовно висловлювати свої думки, користуватися необхідним програмним забезпеченням і сучасними технологіями навчання), які забезпечують належну професійну підготовку в заданих параметрах.

Загальноосвітня ціль спрямована на використання знань студентів для підвищення їх загальної культури, розширення кругозору тощо.

Виховна ціль реалізується через відношення студента до професійної підготовки і передбачає вирішення завдань, що забезпечують формування: а) шанобливого і доброзичливого відношення до матеріально-технічної бази, програмного забезпечення, комп'ютерної техніки, периферійних пристроїв тощо; б) системи моральних цінностей і оцінно-емоційного відношення до предметного середовища; в) позитивного відношення до інтенсивних змін процесу підготовки спеціалістів в області інформаційних технологій; г) розуміння специфіки інноваційних комп'ютерних технологій; д) відчуття справедливості, усвідомленого відношення до вчинків і дій людей, бажання розібратися в ситуації, зробити правильний вибір.

Розвиваюча ціль спрямована на розвиток нових форм організації навчально-виховного процесу, зокрема широкого впровадження сучасних інформаційних технологій, нових форм навчання та ін.

Стратегічна ціль передбачає формування в процесі інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців базових знань в галузі комп'ютерних технологій і вмінь поширити ці знання серед інших прошарків нашого суспільства. Стратегічна ціль навчання спрямована на формування системи знань, умінь і навичок необхідних інженеру-педагогу для професійної діяльності в різних галузях народного господарства.

За останні роки підготовка майбутніх фахівців інженерно-педагогічного спрямування зазнала змін, що стосуються в першу чергу загальної організації навчального процесу, цілей і методів навчання, його структури і змісту.

Таким чином, розглядаючи встановлення цілей навчально-виховного процесу в педагогічних університетах (на прикладі підготовки інженерів-педагогів), можна стверджувати, що глобальною ціллю навчання є задоволення тих суспільних потреб, які пов'язані з активною інтеграцією наших фахівців у європейський простір. Загальноосвітня ціль полягає в розширенні загальної ерудиції та кругозору студентів, поглиблення їх знань про інноваційні процеси, підвищення загальної культури. Реалізація практичної цілі дозволить студентам оволодіти прогресивними технологіями навчання і забезпечить високий професійний рівень підготовки конкурентоздатного інженера-педагога. Виховна ціль передбачає виховання системи цінностей, морально-етичних норм, усвідомлення важливості оволодіння професійними якостями для майбутньої діяльності. Розвиваюча ціль спрямована на розвиток інженерно-педагогічних здібностей студента, культури професійного рівня, практичних умінь і навичок, інтересу до оволодіння сучасними інформаційними технологіями навчання, а також таких властивостей особистості, як стійкі позитивні емоції, вольові якості, пам'ять та ін.

У процесі реформування вищої школи, яке забезпечує перехід до інноваційної освіти, важливо сформулювати головні цілі держави, вищої школи і особи.

Основні цілі держави передбачають підвищення рівня загальної культури суспільства, забезпечення економіки і соціальної сфери висококваліфікованими фахівцями, які б задовільняли освітні потреби громадян.

Метою вищої школи є задоволення освітніх потреб особи, забезпечення потреб економіки і соціальної сфери, забезпечення розвитку вищої освіти, створення умов для якнайповнішої реалізації можливостей працівників ВНЗ.

Цілі особистості полягають у тому, щоб здобути якісну освіту. Здобуваючи її, майбутній фахівець повинен бути впевненим у тому, що, володіючи вищою компетенцією,

він буде більш конкурентоздатним, надійніше захищеним у соціальному плані, і відповідно мати високий рівень життя.

Розглядаючи “визначення цілей” інноваційного навчання майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю в педагогічному університеті, ми маємо на увазі трьох учасників процесу:

- 1) держава, яка надає освіту;
- 2) викладач, який здійснює навчання, тобто фактично реалізовує навчальний процес;
- 3) студент, який одержує освіту, на яку направлена діяльність викладача.

Кожен із учасників цього процесу має свої цілі. Важливим системоутворюючим чинником є єдність цілей, яка розглядається з двох точок зору. По-перше, єдність всіх перерахованих вище цілей навчання (загальноосвітня, виховна, розвиваюча тощо) дозволяє уникнути однобічності в навчанні, коли одні цілі, наприклад, практична, досягаються у відриві від інших цілей навчання. По-друге, єдність цілей викладача і студента в навчальному процесі. Важливо, щоб цілі навчання усвідомлювалися студентами, були їм зрозумілі.

Завершуючи розгляд єдності цілей як системоутворюючого чинника, сформулюємо мету курсу “Комп’ютерна графіка”, що входить у фахову підготовку майбутніх інженерів-педагогів і найповніше відображає єдність цілей учасників навчального процесу. Мета курсу полягає в засвоєнні системи автоматизованого проектування на персональних комп’ютерах, яка дозволяє синтезувати дво- і тривимірні зображення на екрані монітора, редагувати їх і одержувати копії у вигляді креслень, тобто здійснювати процес автоматизованого отримання креслень на сучасному рівні розвитку машинної графіки.

**Висновки.** Реалізація системи цілей інноваційного навчання майбутніх інженерів-педагогів комп’ютерного профілю є складний процес. У рамках особистісно орієнтованого навчання їх реалізація вимагає використання різноманітних сучасних технологій, методів і форм на основі індивідуалізації навчання.

**Перспективи подальших досліджень.** Розробка моделей навчання в межах дисциплін інженерно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців та технологій навчання, побудованих на основі цих моделей, – такі напрямки подальшого дослідження розглянутої проблеми.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Пособие для высших учебных заведений/ Под ред. В.А.Слостенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А.Слостенина. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
3. Смирнов С.И. Технологии в образовании // Высшее образование в России. – 1999. – №1.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.
5. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А.Мижериков; Под общ. ред. П.И.Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
6. Закон України “Про освіту”. – Постанова Верховної Ради № 1144-ХІІ (1144-12) від 04.06.91. – С. 452.

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ НА ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЯХ**

*У статті представлено і проаналізовано результати перевірки ефективності педагогічного експерименту визначених у дослідженні педагогічних умов професійної спрямованості навчання математики на економічних спеціальностях вищих навчальних закладів.*

*The effective checking results of the pedagogical experiment are shown and analyzed in this article. Certain pedagogical conditions of professional studying of mathematics at higher economic educational institutions are described.*

**Постановка проблеми.** Навчально-виховний процес підготовки фахівця повинен організовуватись і здійснюватись відповідно до цілей і завдань визначених кваліфікаційними характеристиками, тобто повинен спрямовуватись на забезпечення умов формування та розвитку необхідних якостей особистості майбутнього фахівця.

Підготовка майбутнього фахівця – процес, результатом якого є формування та розвиток його професійної готовності.

Простежуючи особливості розвитку окремих процесів у вищій освіті, можна стверджувати, що система професійної освіти в Україні ще не зовсім адаптована до рівня розвиненої освіти в Європі, вона мало зорієнтована на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця.

У сучасній психолого-педагогічній науці вважається, що готовність до певного виду діяльності, як якість особистості фахівця, можна сформувати при створенні відповідних педагогічних умов.

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психологічного явища [3].

Якщо явище викликає інше явище, воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим чи іншими в процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; якщо явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [2].

Під педагогічними умовами навчання у вищих навчальних закладах в психолого-педагогічних дослідженнях найчастіше розуміють обставини, від яких залежить та відбувається цілісний педагогічний процес професійної підготовки фахівця.

Обставини, за яких процес професійного спрямування навчання є більш ефективним, сприяє формуванню професійної культури фахівця будемо розуміти, як педагогічні умови професійного спрямування навчання у вищих навчальних закладах. Будемо розрізняти внутрішні та зовнішні педагогічні умови професійного спрямування навчання. Внутрішні умови мають відповідно особистісну природу і зосереджуються на психологічній стороні процесу, а зовнішні умови стосуються безпосередньо педагогічних впливів.

Серед педагогічних умов, що є важливими з точки зору модернізації процесу підготовки висококваліфікованого фахівця на економічних спеціальностях, виокремлюємо:

- урізноманітнення форм і засобів формування та розвитку мотивів пізнавальної діяльності студента у процесі навчання;
- упровадження нових технологій організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях та у самостійній роботі;
- зміни акцентів у завданнях підготовки фахівця при вивченні конкретних навчальних курсів.

Обґрунтування, характеристика та експериментальна перевірка вказаних педагогічних умов – важливі завдання педагогічних досліджень.

**Аналіз останніх досліджень.** В останні роки досить активно проводяться дослідження з питань впровадження у навчальний процес таких педагогічних умов, які б сприяли формуванню та розвитку необхідних професійних якостей майбутнього фахівця. Зокрема урізноманітненню форм і засобів формування та розвитку мотивів пізнавальної діяльності студента у процесі навчання займались Л.І. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхін, В.Е. Мільман, Н.Г. Морозов, А.М. Печніков, Ф.Н. Рахматуліна, Л.С. Славін, та інші; упровадженню нових технологій організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях та у самостійній роботі присвячені праці А.М. Алексюка, В.П. Безпалька, А.О. Вербицького, Б.С. Гершунського, Р.С. Гуревича, М.І. Жалдака, М.М. Левіної, І.П. Підласого та інших; зміни акцентів у завданнях підготовки фахівця при вивченні конкретних навчальних курсів розкрито в роботах Ю.К. Бабанського, О.М. Іонової, О.В. Попової, В.А. Казакова, Н.Ф. Талізінної, В.О. Сластьоніна та інших.

Проблема модернізації професійної освіти ставиться згаданими авторами досить гостро, але, в основному, в загальному плані. Конкретна проблема педагогічних умов професійного спрямування навчання, зокрема, навчання вищої математики на економічних спеціальностях, ще не була предметом спеціальних досліджень.

Метою даної статті є аналіз результатів педагогічного експерименту щодо педагогічних умов професійного спрямування навчання математики на економічних спеціальностях вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Експериментальне дослідження підвищення ефективності формування у студентів економічних спеціальностей ВНЗ необхідних якостей висококваліфікованого фахівця здійснювалось шляхом апробації розробленої педагогічної технології професійного спрямування навчання вищої математики. Мета експерименту полягала в пошуку оптимальних організаційно-педагогічних умов навчання вищої математики для формування професійної культури студента і перевірці ефективності розробленої педагогічної системи.

Для проведення експериментального дослідження було обрано паралельні групи економічних спеціальностей, які навчались за однією програмою.

За експериментальну обиралась та з паралельних груп, в якій були гірші показники навченості з математики, низький рівень вмотивованості та професійної орієнтованості навчання, який виявлявся за допомогою анкетування та тестування студентів.

При навчанні студентів в експериментальних групах використовувались розроблені нами елементи педагогічної технології професійного спрямування навчання вищої математики. Згодом вони були використані в посібнику “Математика і підготовка фахівців економічних спеціальностей” та його електронному варіанті. Розроблялась і проходила первинну апробацію система завдань, спеціально спрямованих на розвиток прийомів розумової діяльності у процесі навчання вищої математики, яка була відображена у методичних рекомендаціях професійного спрямування навчання вищої математики студентами економічних спеціальностей ВНЗ. У контрольних групах навчання відбувалось за традиційною технологією.

Для вивчення питання впливу апробованих прийомів і засобів навчання вищої математики на рівень мотивації навчання вищої математики в експериментальних групах було проведено опитування одних і тих же студентів в контрольних і експериментальних групах на початку та в кінці навчального року.

Аналіз отриманих результатів опитування дозволяє зробити висновки:

1. У результаті використання запропонованих нами прийомів і засобів професійної спрямованості навчання математики різко змінились уявлення студентів експериментальних груп про залежність професійної компетентності фахівця від якості вивчення курсу “Вища математика”: з 20,4% до 88,6%. До речі, в контрольних групах спостерігався навіть факт зниження таких уявлень: якщо на початок навчального року таку залежність визнавали 67,9% студентів, то на кінець навчального року – 61,3%.

2. У результаті апробації розробленої технології значно змінились знання студентів про застосування математичних знань в економіці, причому спостерігалось грамотне оперування як математичними, так і економічними поняттями.
3. Серед мотивів навчальної діяльності на кінець навчального року зріс показник: прагнення вдосконалити свої інтелектуальні здібності (з 29,2% до 60,8%).
4. Зросло бажання на кінець навчального року у студентів експериментальних груп, щоб викладач роз'яснював значення вивчення тем з математики для майбутньої професійної діяльності.
5. Якщо на початок навчального року цікавість і важливість вивчення математики визнавали 28,7% студентів, то на кінець навчального року – 77,2% експериментальних груп.
6. Значно змінилось ставлення до власної ролі у процесі навчання вищої математики серед студентів експериментальних груп в результаті апробації запропонованих нами методів, прийомів, засобів професійного спрямування навчання.

Для визначення мотиваційних факторів діяльності студентів у процесі навчання вищої математики, ми скористались висновком українського психолога Додонова Б.Г., що всі поклики (ціль, прагнення, потреба, ідеал) до діяльності можна звести до чотирьох мотиваційних факторів [1]:

- 1) підневільна поведінка;
- 2) мотивація винагороди;
- 3) привабливість самого процесу діяльності;
- 4) прямий кінцевий результат діяльності.

За змістом анкети опитування студентів контрольних та експериментальних груп відбувалось до апробації педагогічних умов (початок навчального року) та після їх впровадження (кінець навчального року).

Розділ мотиваційних факторів у студентів контрольних груп на початку навчального року, виявився таким:

- усвідомлення кінцевого результату діяльності – 58,3%;
- підневільна поведінка – 17,2%;
- привабливість процесу діяльності – 16,6%;
- мотивація винагороди – 7,9%.

На кінець навчального року при традиційних підходах до процесу навчання математики у ВНЗ розподіл мотиваційних факторів у студентів контрольних груп набув такого вигляду:

- усвідомлення кінцевого результату діяльності – 59,5%;
- підневільна поведінка – 21,5%;
- привабливість процесу діяльності – 7,9%;
- мотивація винагороди – 6,1%.

Констатуємо, що показник усвідомлення кінцевого результату діяльності майже не змінився. Зміну позицій у наступних мотиваційних факторах можна пояснити, зокрема адаптацією студентів до особливостей організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, а тому показник підневільної поведінки знизився з 17,2% до 6,1%, а показник привабливості процесу діяльності зріс з 16,6% до 21,5%.

Зауважимо, що експериментальними на початку навчального року були обрані ті групи студентів, у яких були зафіксовані низькі показники таких мотиваційних факторів діяльності, як:

- усвідомлення кінцевого результату діяльності – 15,7%;
- привабливість процесу діяльності – 16,6%.

Зокрема показник підневільної поведінки у процесі навчальної діяльності на заняттях з вищої математики у студентів експериментальних груп на початок навчального року сягав 51,1%.



У результаті впровадження у навчальний процес виокремлених нами педагогічних умов професійного спрямування навчання вищої математики, на кінець навчального року показники мотиваційних факторів діяльності у студентів експериментальних груп різко змінилися:

- усвідомлення кінцевого результату – 45,3%;
- привабливість процесу діяльності – 34,2%;
- мотивація винагороди – 10,5%;
- підневільна поведінка – 10,0%.

**Висновки.** Таким чином, експеримент дозволив встановити, що ефективність процесу формування знань та умінь з вищої математики знаходиться у прямій залежності від комплексу прийомів і засобів професійного спрямування навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей.

Якщо у вищому навчальному закладі усвідомлюється завдання формування не лише професійної компетентності, а й професійної культури майбутнього фахівця, то це призводить до модернізації процесу навчання, до модернізації педагогічних умов професійного спрямування навчально-виховного процесу.

Отриманий результат переконливо свідчить про необхідність врахування в подальших дослідженнях виокремлених нами педагогічних умов професійного спрямування навчання вищої математики для підвищення ефективності процесу підготовки висококваліфікованого фахівця на економічних спеціальностях для формування професійної культури фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.
3. Словарь-справочник практического психолога / Под ред. Н.И. Конюхова. – Воронеж: Изд-во НПО “МодЭк”, 1996. – 224 с.

УДК 318.147

О.М. Драшко

### **ДО ПИТАННЯ НАУКОВОЇ, НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У СВІТЛІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОЇ КОНВЕНЦІЇ**

*Статтю присвячено вивченню питання організації наукової навчально-пізнавальної та самостійної діяльності студентів у світлі вимог Болонського процесу. Підвищення підготовки фахівців спроможних до працевлаштування на Європейському ринку праці.*

*Will Aim the article there is study of question of activation scientific didactic-cognitive and independent activity of students in light of requirements Bulougne process. Increasing of preparing the specialists capable to job placement on European market of labour.*

“Метою Болонського процесу (розвитку спільного науково-освітнього простору) є підвищення якості підготовки фахівців, спроможності їх до працевлаштування, поліпшення мобільності на європейському ринку праці. За думкою провідних науковців альтернативи Болонського процесу немає, включатись в нього необхідно активно і негайно. Журавський В.С., Згуровський М.З., з цього приводу зазначає: “Ми вже значно спізнюємось щодо цього. Нам потрібні не “косметичні”, а корінні реформи нашої системи науки і освіти” [2: 138].

Висловлена теза чітко відображає напрям науково-практичних досліджень у сфері дидактики вищої школи. Спектрально такий напрям включає аспекти:

- філософсько-методологічні та теоретичні проблеми розвитку освіти (Дгомиров В.В., Зінченко Т.В., Корсак К.В., Кряжев П.В., Тимошенко З.І., Ходаковський О.В. та інші);
- проблеми взаємодії глобалізації та регіоналізації (Астахова Є.В., Дуднікова І.І., Лондар С.Л., Третяков О.В., Фурса О.О. та ін.);
- стан і перспективи Європеїзації в освіті (Медведєв В.А., Лінський П.Ю., Рассулова Н.В. та ін.);
- освітня політика в контексті Болонського процесу (Алексєєва С.В., Астахова В.М., Гайков А.А., Лисенко Н.М., Сухарніков Ю.В. та ін.);
- удосконалення інноваційних механізмів управління у сфері освіти (Грехов А.М., Волобуєва Т.Є., Приходченко Т.А., Сікорський П.І. та ін.).

Провідною ідеєю усіх аспектів модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу є виділення головних завдань та ознак вищої освіти.

Все більш актуальним завданням вищої школи стає формування у студентів наукового світогляду, системи сучасних професійних знань, а також розвиток творчих здібностей. Основними особливостями вузівського навчання справедливо визначити наступні:

- засвоєння наукових знань і набуття практичного досвіду відбувається під знаком професійного спрямування, тобто у плані підготовки до діяльності у сфері вибраної професії;
- студент оволодіває процесом формування наукових знань і методами самої науки, знайомиться з її проблемами, завданнями і способами їх вирішення, через поєднання наукового і учбового процесів;
- самостійна учбово-пізнавальна діяльність студентів протікає разом із дослідницькою роботою.

Метою статті є вивчення питання організації наукової навчально-пізнавальної та самостійної діяльності студентів у світлі вимог Болонського процесу. Підвищення підготовки фахівців спроможних до працевлаштування на Європейському ринку праці.

Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, оволодіння навичками наукового пошуку створює реальні умови для розвитку їх творчих здібностей. Досліджуючи вирішення зазначеної проблеми в практиці підготовки вчителів обслуговуючої праці в педагогічному університеті, ми встановили наступне. Суттєвим фактором успішного залучення студентів до творчої діяльності є якість учбової інформації з позиції розвитку психологічних важелів учбово-професійної діяльності: інтересу, уяви, мотиву, емоційної пам'яті тощо.

Реальна практика підготовки студентів індустріально-педагогічного факультету до викладацької діяльності показала, що:

- по-перше, більшою мірою учбовий матеріал носить характер репродуктивної інформації, а завдання для студентів орієнтують їх на репродуктивно-відтворюючий характер учбової діяльності;
- по-друге, тільки окремі викладачі спонукають студентів до виконання творчих завдань, використовують інформацію, яка потребує від студентів проведення аналогії, аналізу, порівнянь, формування власних висновків. За досліджуваний період частота використання такого підходу може бути представлена таким чином.

Таблиця 1.

### Частота використання творчих завдань у навчально-виховному процесі

Чинники \ Частота	Рідко, %	Ситуативно, %	Часто, %	Не використ., %
За ініціативою студентів	25	30	28	17
За ініціативою викладачів	25	40	23	12
За вимогами програм	15	30	17	28

Як бачимо, найчастіше спонукають до виконання творчих завдань самі студенти. Як правило, це відбувається при співпаданні програмних вимог та ініціативи викладачів. Включаючись у творчий процес в одних викладачів та при вивченні певних предметів (у нашому дослідженні – це соціологія, соціальна психологія, загальна психологія, основи педмайстерності, спецкурс з психології, художня творчість учнів, художня праця – як засіб розвитку творчих здібностей учнів), студенти прагнуть до такої діяльності і при вивченні інших дисциплін, особливо щодо практичного характеру діяльності.

Студенти із задоволенням сприймають учбовий матеріал, якщо він орієнтує на вирішення життєво значимих, актуальних для відповідної науки проблем; вони досить вмотивовано включаються в рольові позиції при виконанні кваліфікаційних дій або цілісної діяльності; спонукає до активності студентську молодь рефлексивний підхід до пізнавальної діяльності тощо.

Натомість незадовільним є виявлення показників рідкого використання творчого учбового матеріалу і повного його невикористання. При цьому такі показники характерні для значної частини як студентів, так і викладачів. Це та категорія суб'єктів педагогічного процесу яка негативно сприймає навіть ініціативність своїх колег. Викладачі опираються на програми дисциплін, які в 28% ніяк не ініціюють творчу позицію ні тих, хто вчиться, ні тих, хто навчає. В значній мірі привалює ситуативність використання відповідного змісту. Як правило це відбувається в хаотичному співпаданні дискусійності, проблемності, різнобічності учбового матеріалу закладених у програмі дисципліни, особистих наукових інтересів викладача та активній реакції окремих студентів. Це, з одного боку, свідчить про реальні можливості творчої організації суб'єктів педагогічного процесу, а з іншого боку – про недостатнє усвідомлення їх значимості педагогами, недостатню сформованість їх внутрішньої установки саме на такий спосіб діяльності, формальне ставлення до навчально-виховного процесу.

Усі ці показники зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних слід віднести: зниження частки самого творчого учбового матеріалу. Суб'єктивними ми визнали: наявність інтересу викладачів до включення у навчальний процес варіативних дисциплін (сам вибір дисциплін та їх програмне змістовне наповнення), інтерес студентів (який практично не враховується), творчий потенціал відповідного викладацького складу. Так, наприклад, якщо проаналізувати заняття практикуму в навчальних майстернях, з точки зору визначення аспектів, то можна побачити націленість роботи на засвоєння лише технічних прийомів, що веде до суто ремісництва. Виконання тієї чи іншої роботи, здійснюється без опори на історичні пласти, на генетичні національні культурологічні аспекти. Студенти автоматично виконують роботу, не задумуючись над духовним потенціалом, який несе в собі сама сутність роботи. На підтвердження цього можна привести ситуацію, яка досить часто зустрічається, коли на залік студенти (до 70%) вибирають найпростішу за технологією роботу і відмовляються від складних але полі-символічних, духовно насичених витворів мистецтва.

І в той же час є досвід, коли викладачі так організовують пізнавальну діяльність студентів, що технологічні особливості виконання роботи стають результатом усвідомлення, внутрішнього відчуття та чуттєвого переживання гуманізуючої та всієї духовно-магічної сили мистецького твору. В цій ситуації збільшується кількість студентів (до 2/3), що все частіше прагнуть розкрити через твір і свій духовний світ і не надають перевагу простоті виконання та модним вподобанням. На жаль, такий досвід роботи в вищій школі поки що не став нормою ні для більшості викладачів, ні для більшості студентів.

Серед способів досягнення позитивного ефекту у підготовці фахівців, які б відповідали визначеним цілям, є включення студентів у науково-дослідницьку роботу. За програмними вимогами такий підхід до навчальної діяльності передбачає виконання курсових та дипломних робіт. Досвід засвідчує не дуже привабливу картину.

Так, скажімо, не більше 25% дипломників самостійно визначають актуальні проблеми, які необхідно і можливо вирішити у сфері своєї професійної діяльності. Такі

студенти спектр проблем узагальнюють наступним чином: формування національної гідності учнів, удосконалення естетичного смаку, духовної культури, професійної майстерності вчителя обслуговуючої праці, розвиток творчих можливостей вчителя і т. ін. Серед способів вирішення найчастіше визначають компоненти декоративно-прикладного мистецтва у структурі програмних вимог. Більшою мірою тематику визначають викладачі, а вибір тем студентами зумовлюється межами офіційного розподілу студентів за викладачами. В окремих випадках цей розподіл співпадає з особистою симпатією до викладача та спектром пропонованої ним тематики. У такому разі все залежить від конкретного викладача, а не від визначеності наукових інтересів. Тож уже від початку знижується рівень наукових домагань. До того ж у переважній більшості (до 72%) система взаємодії “керівник-викладач” зводиться до однотипних консультацій щодо загального процесу організації дій студента (оскільки основним мотивом у студента виступає одержання результату – позитивної оцінки, а не звершення наукових пошуків).

Що ж до практичної реалізації результатів науково-пошукової роботи, то часто вона зводиться до експериментальної роботи в школі під час педагогічної практики, підготовки доповідей на щорічну вузівську науково-практичну конференцію та звітування на захисті роботи. Прикладний матеріал здебільшого носить характер практичного зразка, і не знаходячи подальшого застосування, поповнює архіви. Зрозуміло, що ефект від такої роботи не може задовольнити попит сучасної школи на професіоналізм учителя обслуговуючої праці.

Щодо змісту самостійної роботи студентів, то всі вище висловлені позитивні та негативні зауваження є справедливими. До цього можна додати аналіз такого фактора як забезпеченість роботи необхідною навчально-методичною літературою. Як правило, з програм та з рекомендацій викладачів студенти одержують досить обширний перелік рекомендованих методичних та дидактичних матеріалів. Однак у наявності методичних кабінетів, бібліотек їх обмаль і можливість плідно попрацювати з ними кожному студенту обмежена. Зважаючи на сам підхід до цієї роботи часто стається так, що студенти визнають, а викладачі підтверджують недостатнє володіння навичками самостійної роботи з науково-технічною та методичною літературою (52%).

Найчастіше студентам рекомендується користуватись записаними лекціями (лекції носять характер інформування), окремими посібниками (в яких часто відсутня адаптація до конкретного фаху), науково-технічною літературою (яка вимагає методичного обрамлення), методичними рекомендаціями, порадами. Останні постійно розробляються викладачами, але швидкість змін, які відбуваються у соціальному запиті, навчальних планах, програмах, не так швидко реалізується в методичних розробках. А отже, стається так, що вони не завжди відповідають вимогам часу.

Замислюючись над результатами дослідження, дійшли до висновку про ймовірність подальшого зростання незадоволеності суб’єктів педагогічного процесу вищої школи в підготовці висококваліфікованих фахівців, які відповідали б вимогам часу, суспільства, ринку праці. Викладачі стурбовані зниженням рівня підготовленості, професійної вмотивованості, творчого інтелекту, активності особистісних домагань сучасної студентської молоді. Часто вони не вміють належним чином впоратись с подібною молоддю в навчально-виховному процесі. Студенти не вміють розпізнати свої професійні орієнтири у підвалинах змісту та процесу навчання та самостійно обрати шлях самовдосконалення. Суспільство не отримує надійної підтримки, людство – професійної культури. Ринок праці наповнюється “низькопробним” товаром.

Отже, стає очевидним, що реальний стан підготовки фахівців у вищій школі сьогодні позначається цілою низкою проблем, що затримують активне входження у Європейський освітній простір. Серед них можна назвати: поєднання стандарту і творчості у професійній підготовці; забезпечення якості учбово-пізнавальної та наукової діяльності студентів; досягнення високого рівня індивідуалізації та самостійності студентів у навчальному процесі тощо. Пошук шляхів розв’язання цих проблем може стати метою подальших розвідок.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Арыдин В.М., Атанов Г.А. Учебная деятельность студентов (Справочное пособие для абитуриентов, студентов, молодых преподавателей). – Донецк: ЕАИ – Пресс, 2000. – 80с.
2. Проблеми модернізації освіти України у контексті Болонського процесу // Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Видавн. Європ. ун-ту, 2004. – 196с.

УДК 371.13: 37.04: 371.3

О.О. Заболотська

### **КОНЦЕПЦІЯ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

*У статті розглядається розроблена авторська концепція формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у їх професійній ступеневій підготовці та результати її впровадження в навчальний процес вищих закладів освіти.*

*This article observers author's conception of the students' individuality formation during their professional teaching and the results of this process.*

Модернізація системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, спрямовується на забезпечення розвитку і соціалізації дітей та молоді, виховання особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці в суспільстві. Водночас держава визначає одну з найважливіших умов модернізації освіти – підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів, яка набуває особливого статусу з упровадженням Болонського процесу в навчальні програми освітніх закладів України. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів-словесників закладено в законах України “Про вищу освіту” і Державній програмі “Вчитель”, відображено у змісті Державної політики про мовну освіту, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної політики. У сучасних умовах життя висуває високі вимоги до кожної людини будь-якого віку, статусу, професії. Учитель, разом із родиною, несуть основну відповідальність за те, щоб кожна дитина посіла гідне місце в житті, щоб у неї сформувався внутрішній психічний світ, здатний допомогти у вирішенні і соціальних, і особистих проблем. Виключної важливості у зв’язку з цим набуває проблема розвитку людини не тільки як особистості, а й як її індивідуальності.

Освітня сфера другої половини ХХ ст. характеризується активною розробкою концептуальних засад, теорій, технологій, в яких кожна дитина, кожен учень і студент стали центром уваги.

З погляду аксіологічного підходу, людина, з усіма притаманними їй властивостями й особливостями, є найвищою цінністю в суспільстві. У зв’язку з цим розгортається ідея гуманізації освіти. Щоправда підкреслимо, що початковий рівень гуманізації ще повністю не забезпечує особистісне й професійне зростання та здійснення самореалізації; оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистого щастя; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності людини та розкриття її духовних потенцій. Одна з причин криється в тому, що сучасні освітні процеси не встигають за стрімкою динамікою змін у суспільстві. Суспільство “швидкого” розвитку потребує “нових” людей, інноваційної системи освіти, здатної відповісти на виклик прискореного розвитку всіх сфер суспільного буття.

Нині практично всі розвинуті країни світу усвідомили необхідність реформування систем освіти для того, щоб той, хто навчається, реально став центральною фігурою навчального процесу.

Суспільство інформаційних технологій, або, як його називають, постіндустріальне, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX ст., більшою мірою зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до умов життя, що постійно змінюються. Відтак сучасне інформаційне суспільство ставить перед усіма типами навчальних закладів і насамперед перед вищою педагогічною школою завдання з підготовки випускників, здатних:

- гнучко адаптуватись у мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем, щоб упродовж усього життя мати можливість знайти в ньому своє місце;
- самостійно критично мислити, визначати проблеми реальної дійсності та вирішувати їх, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де та в який спосіб здобуті знання можуть бути застосовані на практиці; бути здатними генерувати нові ідеї;
- компетентно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для вирішення визначеної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези вирішення проблем, узагальнювати, зіставляти з аналогічними або альтернативними варіантами вирішення, встановлювати статистичні закономірності, доходити аргументованих висновків, застосовувати їх для виявлення й розв'язання нових проблем);
- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати колективно в різних галузях, у різноманітних ситуаціях, запобігаючи або вміло виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, підвищення свого культурного рівня.

Ще недавно вирішити ці завдання не уявлялося можливим через відсутність реальних умов для їх виконання за традиційного підходу до освіти, стереотипного погляду на учня (студента) тільки як на особистість, як на об'єкт педагогічних впливів. Сьогодні можна з упевненістю констатувати, що в науці склався самостійний напрям, що включає філософський, психологічний, педагогічний, акмеологічний, андрагогічний та інші підходи до проблеми індивідуальності людини, її розвитку й формування.

У філософії, психології й педагогіці індивідуальність розглядається по-різному: у філософському й педагогічному знанні домінує розуміння індивідуальності як особливості, неповторності, унікальності людини. Індивідуальність розглядається філософами (Г. Гак, Л. Зеленов, М. Каган, І. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловський, І. Резвицький, В. Тугаринов, Ю. Хабермас та ін.) і педагогами (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, В. Ільїн, О. Піхота, В. Сластьонін та ін.) як “індивідуально-утворювальна ознака”, “істотна риса особистості”. Відзначається злиття понять “особистість” та “індивідуальність”. Водночас ряд психологів і педагогів (Б. Ананьєв, О. Гребенюк, В. Мерлін, В. Печенков, С. Рубінштейн, В. Русалов та ін.) займають протилежну позицію в розумінні індивідуальності. Більшість психологів розглядають індивідуальність як психічний світ людини, як те, що відрізняє людину від тваринного й соціального світу. Це інтегральна характеристика психічних властивостей, станів і якостей людини, що відбиває їх єдність. У психологічних дослідженнях (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Л. Божович, В. Мерлін, Б. Ломов, С. Рубінштейн) представлено сутність індивідуальності як інтегральну характеристику людини, показано співвідношення понять “індивід” – “особистість” – “індивідуальність”. Якщо особистісні якості породжуються соціальним світом, залежать від нього, то індивідуальні якості відображають психічний світ людини й складають певні його сфери. Сфера – це галузь психіки з певними властивостями: когнітивними, мотиваційними, афективними тощо. Тому індивідуальність визначається основними її сферами: інтелектуальною, мотиваційною, емоційною, вольовою, предметно-практичною, саморегуляційною й екзистенційною (О. Гребенюк). Індивідуальність відноситься не до особистості, а до людини й розуміється як його психічний світ. Ми поділяємо означену позицію й розглядаємо індивідуальність як сплав психічних сфер людини (інтелектуальної, мотиваційної, вольової, емоційної, предметно-практичної,

саморегуляційної й екзистенційної), що вирізняють людину з тваринного та соціального світу.

Розроблені концепції акмеології, категорії і закономірності, умови та способи вдосконалення людини (А. Бодалєв, Н. Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна та ін.) засвідчують, що проблема індивідуальності людини як професіонала становить одну з серйозних проблем людинознавства. Звертає на себе увагу той факт, що у процесі розв'язання акмеологічних проблем учені вперше виділяють індивідуальність людини поряд з індивідним і особистісним аспектом його існування.

Близькою до акмеології є педагогіка творчого саморозвитку (В. Андрєєв), що формується у зв'язку з бурхливими інноваційними процесами в освіті, які висувають підвищені вимоги до вчителя та майбутнього педагога. Характерною рисою педагогіки творчого саморозвитку є її прагнення викликати в учнів і студентів, що готуються стати вчителями, потребу в саморозвитку креативності як професійно значущої якості індивідуальності й особистості педагога-дослідника.

Новий погляд на розвиток властивостей і якостей психіки й особистості вчителя складається завдяки положенням андрагогіки (П. Джарвіс, М. Ноулс, Р. Сміт), науки про навчання дорослої людини. Творці цієї науки виходили з основного факту – принципів розходжень між дорослою і недорослою людиною взагалі й у процесі навчання, зокрема. Ученими встановлені особливості дорослого, який навчається, особливості процесу навчання дорослих, основні закономірності діяльності у процесі навчання тих, хто навчається. Тому складовою частиною андрагогіки є технологія навчання дорослих. Акцент робиться на життєвому досвіді дорослої людини, що детермінує її позицію в процесі навчання й вияв нею сфер індивідуальності (насамперед таких, як екзистенційна сфера та сфера саморегуляції), розвиток і становлення індивідуальності як цілісності.

Безсумнівний вклад у розв'язання проблеми формування індивідуальності людини вносить соціоніка (А. Аугустинавічуте) – наука про моделі стійких типів особистостей і закономірності відносин між ними. Одним із напрямів наукових пошуків у даній галузі знань є з'ясування специфічних природних переваг щодо певних форм діяльності людини. Для вчителя професійною формою діяльності є педагогічне спілкування, тому, з погляду соціоніки, знання сильних і слабких боків індивідуальності й особистості є особливо важливим для ефективного самоврядування і керування іншими людьми в педагогічних ситуаціях, для саморозвитку таких індивідуальних властивостей психіки, що допомагають учителеві взаємодіяти з учнями, колегами і т. ін.

Отже, сучасний розвиток наук про людину складає як відоме класичне знання про її індивідуальність, так і незвичайне, яке поки ще не стало надбанням кожного практичного працівника системи освіти, але досить перспективне уявлення про особливості дорослої людини та її професійне становлення в умовах підготовки у вищому навчальному закладі. Є всі підстави вважати, що нові погляди на розвиток людини дозволять накреслити нові теоретичні позиції у вирішенні проблеми формування індивідуальності студента.

Процес освіти у ВНЗ – це період розвитку таких властивостей і якостей психіки й особистості студента, що визначають його подальший життєвий і професійний шлях. За нашими й даними інших дослідників, сучасний процес навчання у ВНЗ багато в чому ще не забезпечує розвитку індивідуальності. Навчання у ВНЗ не має розвивального характеру, воно ще не спрямоване на розвиток індивідуальності студента як цілісного психічного явища. Об'єктивними факторами, що стримують процес реформування в аспекті розвитку індивідуальності, є такі:

- категорія “індивідуальність майбутнього вчителя” не набула свого наукового статусу (незважаючи на те, що у психології поняття індивідуальності існує, сутність індивідуальності вивчена, хоча й трактується по-різному);
- немає поки ще наукового уявлення про шляхи та способи формування індивідуальності студента як цілісності, хоча в науці склалися певні передумови для теоретичних основ розвитку такої індивідуальності;

- у документах про вищу школу розвитку індивідуальності студента не приділяється належної уваги.

Водночас це не означає, що ВНЗ не розвиває індивідуальність студента – майбутнього фахівця. Дедалі ширше використовуються новітні технології (інформаційна, проектна, проблемна тощо), в широкому розумінні призначені для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і підвищення ефективності їхньої загальнонаукової та професійної підготовки. Реалізація розвивальних можливостей застосовуваних технологій навчання сприяє також і психічному розвитку студентів. Однак цей розвиток має поки що стихійний і багато в чому однобічний характер.

Аналіз практичної роботи у ВНЗ свідчить, що впливу на сферу саморегуляції, екзистенційну сферу не приділяється спеціальної уваги і у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Такий вплив ще не став одним із завдань підготовки викладача ВНЗ. У результаті професійна підготовка виявляється недостатньо досконалою, бо студент не може виявити необхідні для своєї педагогічної діяльності психічні властивості та якості у виробничих ситуаціях, а його індивідуальність характеризується дисгармонійністю сфер.

Ці факти дозволяють виокремити такі основні суперечності в теорії та практиці вищої педагогічної освіти:

- між соціально зумовленими вимогами до особистісних властивостей і якостей випускників та відсутністю цільової спрямованості на розвиток індивідуальності в людині в процесі навчання у ВНЗ;
- між об'єктивною вимогою формування цілісної індивідуальності студента й домінуючим орієнтиром на абстрактного середнього студента, стихійно сформульованими підходами до формування окремих сфер індивідуальності та їх складників;
- протиріччя між необхідністю формувати індивідуальність студента й відсутністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад такого формування у процесі професійної підготовки.

На розв'язання цих протиріч і спрямоване наше дослідження, *мета* якого полягає у розробці науково обґрунтованої концепції, дидактичної моделі і педагогічної технології формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у процесі їх ступеневої підготовки.

В основу концепції покладено ідею пізнання особистістю педагогічної дійсності та самопізнання й самореалізації в ній. Суть концепції полягає в тому, що формування індивідуальності є процесом збагачення особистості професійно значущими якостями та властивостями, набутим педагогічним досвідом та вироблення на цій основі якісно нового суспільно й особистісно значущого знання. Ця ідея ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до примноження культурних цінностей суспільства та реалізації при цьому власного духовно-творчого потенціалу (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Пехота, М. Пентиліук, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська). Проблема становлення вчителя-словесника у процесі професійної підготовки, його позиційне входження у професію вчителя розглядається нами в контексті гуманістично, аксіологічно, андрогогічно (С. Хаджирадіва), та акмеологічно (З. Сіверс, Г. Данилова) орієнтованої системи вищої освіти.

Пріоритетними передумовами формування індивідуальності є збагачення саморозвитку всіх сфер психіки студента, можливості самопроєктування ним власного життя як процесу безперервного професійного самозростання і творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань.

Активізація процесу професійного становлення майбутнього вчителя-словесника передбачає: психологізацію професійної підготовки студента, що дозволить забезпечити вплив на психічні сфери студента, формування цілісної індивідуальності (становлення індивідуальності у процесі професійної підготовки буде тим ефективнішим і тим



гармонічнішим, чим більшою буде опора на самоактуалізацію внутрішніх сил студента, тим більше стимулюватиметься функціонування екзистенційної та регулятивної сфер, з метою активізації всіх потенцій людини та її прагнення до саморозвитку), розвиток індивідуальності студента на основі спеціальних ситуацій, що дозволяють йому зайняти певну позицію, у якій поряд з інтелектуальною, мотиваційною та предметно-практичною сферами активніше функціонуватимуть екзистенційна, регулятивна й емоційна сфери індивідуальності; зміни позицій студента (той, кого навчають, – хто навчається, – хто навчає) під час професійної підготовки, структурування взаємодії викладача й студента визначається єдиною професійною основою двох суб'єктів педагогічної діяльності – викладача й майбутньої діяльності студента: цілевизначення – ціледійснення – цілествердження.

Провідна ідея авторської концепції полягає в розробці педагогічної системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників як складного, діалектичного і динамічного процесу, що здійснюється в площині взаємодії особистості (суб'єктивного) й професії (об'єктивного). Організаційна база системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників охоплює навчально-пізнавальну (навчальні дисципліни педагогічного та філологічного циклів), практичну (педагогічна практика) та професійну складові навчально-виховного процесу вищого закладу освіти у професійній підготовці. Формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника здійснюється шляхом збагачення індивідуальності професійно значущими якостями та властивостями, зміни позицій і змін, що відбуваються всередині кожної позиції, яку займає студент протягом навчання у вищих закладах освіти, в його психічних станах.

Показниками вищого рівня сформованості індивідуальності майбутнього вчителя-словесника виступає її діяльнісно-творчий характер.

Досягти результативності процесу формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника видається за можливе якщо процес професійно-педагогічної підготовки набуває цілісності та особистісної зорієнтованості, відбуваються прогресивні зміни в духовному розвитку студента, зрушення в інтелектуальній, мотиваційній, вольовій, предметно-практичній, екзистенційній, емоційній та сфері саморегуляції.

На основному етапі професійної підготовки формування індивідуальності студента досягне якісно нового рівня, збагатиться новим досвідом, властивостями та якостями, якщо реалізувати сукупність таких педагогічних умов:

- забезпечити теоретико-методологічне підґрунтя процесу професійної підготовки через інтеграцію соціально-гуманітарних, природничо-наукових та дисциплін професійно-практичної підготовки, що зумовить цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя-словесника, а істотним чинником розвитку стане його суб'єктна позиція у процесі фахово-мовленнєвого самовдосконалення;
- відбудеться усвідомлення майбутніми вчителями-словесниками на рівні переконань необхідності прояву своєї професійної індивідуальності у процесі педагогічної практики;
- методика формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника включатиме таксономію цілей цього процесу, програму її реалізації, систему педагогічних засобів його оптимізації, моделювання спеціальних ситуацій для прояву індивідуального стилю діяльності та індивідуальних рис особистості кожного студента, моніторинг якості та результатів розвитку.

*Методологічну базу дослідження становлять:* цілісний, системний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, культурологічний підходи та сучасні теорії педагогічної діяльності щодо пізнання й проектування процесів і явищ в освіті (Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Ільїн, Н.Кузьміна, Ю. Конаржевський, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В.Садівський), філософські положення про діалектичне співвідношення одиничного, загального й особливого, про індивіда, індивідуальність і особистість (Г.Гак, Л.Зеленов, М.Каган, І.Кон, М.Михайловський, І.Резвицький, В.Тугаринов та ін.), гуманістична парадигма освіти (Ш. Амонашвілі, В.Сухомлинський, Є. Бондаревська, І. Зимняя,

М. Нікандров, М.Рожков, К. Роджерс, В.Сластьонін), творчо-діяльнісна сутність особистості, діалектичний взаємозв'язок, взаємозалежність й взаємозумовленість явищ педагогічної реальності, принципи історизму, системного аналізу, безперервності освіти, активної життєдіяльності особистості як провідного засобу її суб'єктивного розвитку; методологічними орієнтирами стали ідеї гуманізації, гуманітаризації національної системи навчання й виховання.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі факультетів іноземних мов та журналістики Херсонського державного університету, Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського.

Вперше досліджено:

- *на теоретичному рівні*: комплексно вивчено проблему формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника; побудовано структурно-процесуальну модель формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників на основі системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, культурологічного підходів та сучасних теорій педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ; розроблено й обґрунтовано педагогічні категорії “індивідуальність майбутнього вчителя-словесника”, “мовна особистість вчителя-словесника”, визначено їх сутність, структури і функції; виявлено та описано фактори, закономірності й умови розвитку індивідуальності майбутнього вчителя-словесника і на цій основі розроблено концепцію, що репрезентує позиційно-ситуативний підхід до формування індивідуальності студента; розроблено методика формування індивідуальності студента в процесі професійної підготовки.
- *на організаційно-педагогічному рівні*: визначені та уточнені психолого-педагогічні основи формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника: охарактеризовано вимоги, цілісні властивості й функції процесу професійної підготовки, обґрунтовано його цілі, завдання й етапи; розроблено педагогічну систему формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника на етапах ступеневої освіти (бакалавр – спеціаліст – магістр); удосконалено положення щодо використання в навчально-виховному процесі ВНЗ потенціалу педагогічної практики, самостійної роботи студентів, інтерактивних методів і форм навчання;
- *уточнено* педагогічні характеристики понять “індивідуальність студента”, “індивідуальність вчителя”, “творча індивідуальність студента”, “творча індивідуальність вчителя”, критерії вимірювання індивідуальності майбутнього вчителя-словесника;
- *на методичному рівні*: розроблено навчально-методичний супровід системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників;
- *подальшого розвитку* набула методика формування професійно значущих складових сфер індивідуальності студента, характер об'єктивних зв'язків між новоутвореннями сфер індивідуальності й проектованою професійною підготовкою.

У процесі проведеного дослідження висвітлено теоретико-методологічні орієнтири формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника та розроблено концептуальні положення цього процесу.

У дослідженні встановлено внутрішні та зовнішні фактори, а також умови розвитку індивідуальності студента. До внутрішніх факторів відносяться: потреби студентів у самореалізації та саморозвитку; досягнутий рівень розвитку індивідуальності й особистості; закономірності розвитку психічної діяльності; механізми з'явлення новотворів в екзистенційній, регулятивній і емоційній сферах, що забезпечують становлення нових позицій студента в навчальній і навчально-професійній діяльності; кризи навчальної та навчально-професійної діяльності; сенситивність студента в питаннях розвитку професійно значущих властивостей і якостей психіки тощо.

Основними зовнішніми факторами розвитку індивідуальності студента – майбутнього вчителя-словесника виступають: процес професійної підготовки, рівень розвитку індивідуальності й особистості викладача вищого навчального закладу, рівень його професійної компетентності.

Психолого-педагогічні умови для становлення індивідуальності студента включають: знання й урахування рівнів розвитку індивідуальності й особистості студентів у процесі навчання; опору на принцип розвитку індивідуальності; реалізацію у процесі навчання закономірностей розвитку індивідуальності; забезпечення суб'єктної позиції студента, зміни позицій у процесі професійної підготовки; використання ситуаційного підходу тощо.

Пріоритетними передумовами формування індивідуальності є збагачення саморозвитку всіх сфер психіки студента, можливості самопроектування ним власного життя як процесу безперервного професійного самозростання і творчої самореалізації, динамізму самостійного розширення структури професійно значущих знань.

Авторська концепція включає також ряд вихідних положень, що відбивають, по-перше, розуміння сутності індивідуальності майбутнього вчителя, по-друге, фактори й умови розвитку індивідуальності людини ранньої дорослості в педагогічному процесі, по-третє, закономірності сучасного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника і, по-четверте, вимоги до процесу формування індивідуальності студента. Основними теоретичними положеннями, що реалізують названі вище ідеї й вихідні наукові дані, виявилися позиційно-ситуативний підхід до організації професійної підготовки, принцип розвитку індивідуальності та модель формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Розкрито педагогічну сутність і зміст понятійного апарату: “індивідуальність майбутнього вчителя-словесника”, “мовна особистість вчителя-словесника”, “індивідуальність викладача”, “творча індивідуальність”.

Поняття “індивідуальність майбутнього вчителя-словесника” подано на основі авторської концепції як педагогічна категорія, що має цілком самостійний педагогічний статус. Воно є видовим поняттям відносно “індивідуальності людини”, знаходиться в зв'язку з такими поняттями, як “індивідуальність студента”, “творча індивідуальність студента”, “індивідуальність вчителя”, “творча індивідуальність вчителя”, включає характеристику семи сфер психіки, до кожної з яких входить сукупність професійно значущих властивостей і якостей як новотворів, що виникають у процесі навчально-професійної діяльності студента.

Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника відрізняється від індивідуальності будь-якого іншого студента й індивідуальності вчителя – це якісно та кількісно інша індивідуальність. Це не механічне поєднання індивідуальності студента й індивідуальності вчителя. Індивідуальність майбутнього вчителя-словесника є інтегративною характеристикою, оскільки знаходиться в нерозривній єдності з навчальною й навчально-професійною діяльністю в умовах професійної освіти. У цих умовах індивідуальність студента має більш складну будову, інше функціонування, інший зміст, ніж індивідуальність людини того ж віку, але іншого статусу. Розвинена індивідуальність майбутнього вчителя-словесника виконує важливі функції: а) професіоналізації, що виражається в тому, що цілісна індивідуальність сприяє ствердженню студента в правильності вибору професії, оволодінню ним педагогічними знаннями й уміннями, розвитку професійних здібностей, визначенню професійної “Я-концепції”; б) соціалізації, яка виявляється в тому, що студент здатний співвіднести свої власні інтереси й цінності з суспільними ціннісними уявленнями, виробити свою життєву позицію.

Категорія “індивідуальність майбутнього вчителя-словесника” виконує визначені функції стосовно педагогічної практики вищої школи, задовольняючи тим самим її потреби: описову функцію, пояснювальну функцію, прогнозуючу функцію, перетворюючу функцію. З методологічних позицій цілісність індивідуальності студента – майбутнього вчителя-словесника вбачається в гармонійності розвитку всіх сфер, характеризується високим ступенем узгодженості всіх психічних властивостей і якостей, їхнім взаємозбагаченням і

активним виявом у різних видах діяльності (навчальній, навчально-професійній, суспільній, побутовій та ін.).

Визначено критерії оцінки рівнів сформованості індивідуальності майбутніх учителів-словесників: індивідуально-психологічні особливості студентів з показниками в мотиваційній, вольовій, предметно-практичній, інтелектуальній, емоційній, екзистенційній сферах та сфери саморегуляції.

Діагностичне дослідження рівнів сформованості індивідуальності за критеріями та показниками: індивідуально-психологічні особливості студентів (інтелектуальна, мотиваційна, вольова, емоційна, предметно-практична, екзистенційна сфери та сфера саморегуляції), індивідуальний стиль педагогічної діяльності (мотиваційний, комунікативний та творчий) та культура мовлення (виразність, нормативність мовлення, мовна і прагматична компетенції) засвідчило, що в експериментальній групі збільшилась кількість студентів з високим та достатніми рівнями сформованості цих компонентів, зменшилися показники середнього та низького рівнів.

У дослідженні розроблено модель формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника у процесі професійної підготовки. Формування індивідуальності – це процес керування її розвитком. Це багатомірне педагогічне явище характеризується методологічним, структурним і функціональним рівнями. На методологічному рівні формування індивідуальності розглядається з погляду цілісного, системного й особистісно-діяльнісного підходів, що дозволяє представити даний процес як цілісну діяльність викладача з розвитку й організації саморозвитку індивідуальності студентів. На структурному рівні формування індивідуальності уявляється як система діяльності викладача та студентів на етапах професійної підготовки. На функціональному рівні формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника розглядається як взаємозв'язок і взаємозумовленість спеціальних ситуацій як основних елементів цілісного процесу професійної підготовки й новотворів у сферах психіки студента.

Модель процесу формування індивідуальності включає розгляд цього процесу у вигляді чотирьох підструктур: 1) вихідний стан – мета – засіб – умови – результат; 2) діяльність студента – діяльність викладача вищого навчального закладу; 3) теоретична підготовка – практична підготовка; 4) формування індивідуальності – саморозвиток індивідуальності.

Динамічна модель процесу формування індивідуальності має два основні етапи: 1) формування навчальної діяльності й на її основі формування індивідуальності; 2) формування навчально-професійної діяльності та формування індивідуальності на її основі.

Формування викладачем індивідуальності майбутнього вчителя-словесника включає діагностичний, цільовий, змістовний, процесуальний і аналітичний блоки. Воно нерозривно пов'язане з саморозвитком індивідуальності студента. Даний процес підлягає закономірним зв'язкам усередині процесу професійної підготовки: 1) між його окремими компонентами (цілями, засобами, умовами); 2) між виявами індивідуальності студента у процесі теоретичної та практичної професійної підготовки, 3) між системною природою індивідуальності й необхідністю її формування всією системою процесів теоретичної та практичної підготовки; 4) між цілісністю індивідуальності та структурою й інтегративними властивостями процесу професійної підготовки.

Психологічна основа професійної підготовки є істотним джерелом перебудови взаємодії процесів викладання й навчання. У моделі формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника відбита інтеграція навчальної й навчально-професійної діяльності студента та професійної діяльності викладача, інтеграція соціального досвіду студента й викладача. Такого роду інтеграція породжує єдність психічних форм свідомості й діяльності, що знаходить своє відображення в індивідуальності майбутнього вчителя-словесника.

Апробована в дослідженні технологія формування цілісної індивідуальності майбутнього вчителя-словесника є науковою основою діяльності викладача вищого навчального закладу. Вона включає систему цілей формування індивідуальності, засоби й умови, що забезпечують і сприяють розвитку індивідуальності, методи вивчення індивідуальності й методи аналізу процесу та результатів формування індивідуальності. Усі компоненти технології розраховані не тільки на викладача вищого навчального закладу, вони передбачають взаємодію викладача та студента, орієнтовану на процес саморозвитку індивідуальності, котрий стимулює як викладач, так і сам студент. Відображення такої взаємодії знайшло своє місце у меті формування та розвитку індивідуальності, й у методах вивчення та аналізу результатів розвитку індивідуальності, і в засобах формування індивідуальності.

Експертиза навчально-методичного супроводу розробленої та впровадженої у практику підготовки у ВЗО системи формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників (спецкурс “Педагогічна культура і творчість”, “Основи наукової комунікації іноземною мовою”, “Практикум з англійської мови”, “Практикум з української мови”), виявила позитивну динаміку становлення всіх компонентів означеної діяльності.

Перспективи подальшого розвитку проблеми формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників вбачаються нами у застосуванні розробленої технології та дидактичної моделі експериментального навчання у професійній підготовці студентів інших профілів гуманітарних спеціальностей.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія. – Херсон, Айлант, 2006. – 304 с.

**УДК 378.134**

**О.М. Ігнатова**

### ***ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЯК ВАЖЛИВА ХАРАКТЕРИСТИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ***

*У даній статті розглянуто проблеми формування професійних знань, а також інформаційної культури викладача іноземної мови у інформаційно-технологічному середовищі.*

*In this article the problems of forming of professional knowledge and informational culture of the teacher of foreign languages in the informational-technological sphere.*

Постановка проблеми. Проблема інформаційної культури педагога надзвичайно актуальна. Сьогодні наукова думка суспільства активно формує риси інформаційної культури як соціотехнічного явища, що є відображенням формування нового етапу розвитку людства – інформаційного суспільства – суспільства, в якому соціальний потенціал формується за рахунок діяльності людей на основі використання послуг, що надаються за допомогою комп'ютерних інформаційних технологій та технологій електронної телекомунікації.

У науково-практичній та навчальній літературі запропоновано декілька варіантів сутності та змісту категорії “інформаційна культура”. Для прикладу пропонується декілька визначень, що подаються різними авторами. Винарик Л.С. та Щедрін А.Н., проаналізувавши багато праць, присвячених проблематиці, пропонують визначення інформаційної культури, як рівня практичного досягнення розвитку інформаційної взаємодії і всіх інформаційних відносин у суспільстві, міри досконалості в оперуванні будь-якою інформацією [1].

Оганов А.А. та Хангельдієва І.Г. пропонують визначення сучасної інформаційної культури як якісної характеристики життєдіяльності людини передусім у сфері отримання, передачі, зберігання і використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські цінності [6].

Щодо категорії інформаційної культури, необхідно зазначити, що у науковій думці не існує однозначного, стандартного визначення поняття “культура”.

Підготовка і підвищення кваліфікації спеціалістів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дуже важлива задача інформатизації освіти. Формування інформаційної компетентності є головним завданням системи неперервної педагогічної освіти. Варто зазначити основні засоби формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя: теоретичне і практичне вивчення комп'ютерних технологій, обґрунтування ефективності використання інформаційних і комунікаційних технологій в процесі вивчення іноземної мови, а також методичне забезпечення навчального процесу. Успішність і ефективність застосування ІКТ у процесі викладання іноземної мови можуть бути очевидними лише в тому випадку, коли викладач достатньо мотивований на використання ІКТ, володіє ПК, має високий рівень загального розвитку, може визначити місце ІКТ в методичній системі навчального процесу. Дуже важливо створити інформаційно-технологічне середовище для модернізації педагогічної діяльності та педагогічного процесу, яке сприятиме формуванню професійної компетентності і культури майбутніх фахівців. Варто зауважити, що на формування загальної культури суспільства значною мірою впливають засоби масової інформації. Тому досить актуальною стала проблема формування культури особистості педагога, який є носієм цінностей сучасного суспільства.

**Аналіз попередніх досліджень.** У загально-педагогічному аспекті проблема формування професійних знань засобами ІКТ досліджувалась й раніше. Значний внесок у дослідження формування інформаційної культури зробили знані педагоги, зокрема А.П.Єршов, І.В.Роберт, В.М.Монахов, І.Г.Хангельдієва. В сучасних дослідженнях зустрічається точка зору, що професіоналізм визначається поєднанням особистісних професійно значущих якостей учителя з його педагогічною культурою та майстерністю. Суттєві чинники професіоналізму, такі, як професійна свідомість, професійні знання та вміння виявляються у творчій педагогічній діяльності, у духовності, інтелігентності (Р.С.Гуревич, І.А.Зязюн, Н.Г.Ничкало, О.В.Плахотник).

Сьогодні існують різні підходи до визначення поняття “інформаційна культура”. Згідно з думкою Є.А.Медведевої, інформаційна культура – це рівень знань, який дозволяє людині вільно орієнтуватись в інформаційному просторі, брати участь в його формуванні та сприяти інформаційній взаємодії [5]. Інші розуміють під інформаційною культурою новий неординарний стиль мислення, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства (Е.Е.Слабудина, А.А.Парахін та ін.).

Проблемами формування професійної культури педагога займались видатні педагоги, як Б.Д.Грінченко, В.О.Сухомлинський, А.С.Макаренко та ін.

Проблеми, які пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі досліджували А.М.Гуржій, М.І.Жалдак, О.Козлакова, С.І.Кузнецов, В.Г.Розумовський, Є.М.Смирнова, О.О.Тесленко та ін.

Дослідження в цьому напрямі свідчать про те, що проблема використання інформаційно-телекомунікаційних технологій для формування професійних знань майбутніх вчителів іноземної мови в теорії і практиці ще не розв'язана. Тому необхідно провести більш глибокий науковий аналіз умов розвитку інформаційної культури та формування професійної компетентності студентів як майбутніх викладачів.

**Метою нашого дослідження** є розгляд проблем формування професійних знань та інформаційної культури вчителя іноземної мови в інформаційно-технологічному середовищі.

Розвиток інформаційної культури викладача – це тривалий процес поступового переходу від незнання до знання, від вдосконалення одних вмінь до появи інших. Це процес інтеграції інформаційної та педагогічної діяльності. Швидкий розвиток комп'ютерних

телекомунікацій в Україні за останні декілька років, відносна доступність телекомунікаційних технологій для шкіл і ВНЗ формують певну навчально-матеріальну базу для виконання завдань, які поставлені перед системою освіти України, а нові інформаційні технології перетворюються в потужний засіб вивчення навколишнього світу.

Основним чинником розвитку інформаційної культури вважають систему підвищення кваліфікації в галузі комп'ютеризації та застосування інформаційних технологій. Засоби ІКТ забезпечують необмежену можливість для взаємодії людей. Проте для реалізації цієї можливості потрібні такі внутрішні вміння людини, як розуміння думок людей через тексти, прийняття мови, культури, засобів вираження думок інших. Тому психологічний аспект інформаційної культури посідає не останнє місце в процесі розвитку інформаційної культури викладача. Безперечно, для професійної діяльності необхідні педагогічна культура, складовими якої є інформаційна культура, методологічна культура, психологічна культура та ін, а розвиток культури людини залежить від індивідуального розвитку людських здібностей.

Інформаційну культуру викладача розглядають як складну системну освіту, вона відображає рівень розвитку соціуму, національну, економічну, технічну та інші сторони розвитку суспільства. Інформаційна культура постійно збагачується, уточнюється, вдосконалюється в зв'язку з розвитком самого інформаційного середовища.

Таки чином, професійну культуру вчителя можна визначити як засвоєння особистістю професійних знань та навичок в поєднанні зі знаннями сучасної політичної та соціокультурної ситуації, як здатність творчо мислити та постійно самовдосконалюватись, як сукупність значущих якостей (патріотизм, ерудованість, духовна культура, інтелігентність). За час навчання молода людина має піднятися на новий якісний рівень, стати фахівцем високої категорії. Ми виділимо основні, на наш погляд, найважливіші показники професійної підготовки майбутнього вчителя:

- здібність аналізувати інформаційні ресурси;
- проявляти креативність, системність, мобільність, а також педагогічну уяву;
- прагнення оволодіти сучасними технологіями, з подальшим їх застосуванням у своїй професійній діяльності;
- прагнення до професійного самовдосконалення на основі інформаційних технологій;
- висока мотивація досягнення високого рівня інформаційної культури.

З предметно-практичної точки зору, важливо володіти операційними навичками, а саме: працювати з програмним забезпеченням, приймати рішення, відсортовувати потрібну інформацію, розробляти ідеї, адекватно орієнтуватись у всіх інформаційних інноваціях.

У наукових роботах досліджуються не лише умови, які сприяють розвитку інформаційної культури, а також фактори, які цей розвиток гальмують, а саме: відсутність належної кількості комп'ютерної техніки, труднощі в опануванні комп'ютерною грамотністю, психологічні бар'єри (боязнь контакту з новою технікою, відсутність досвіду в застосуванні комп'ютерів у навчальному процесі). Крім того, додаткові навантаження на викладача, пов'язані з набуттям нових знань, вмінь, методичних навичок по неволі формують в окремих викладачів певні упередження, які стримують позитивну мотивацію на підвищення рівня інформаційної культури педагога.

Рівень інформаційної культури сучасної людини визначається багатьма критеріями: його вмінням формулювати свою потребу в інформації, знанням загальнодоступних джерел інформації і вмінням користуватися ними, вмінням ефективно шукати, оцінювати, використовувати інформацію і створювати якісно нову. Безумовно кожній людині сьогодні необхідні комп'ютерна грамотність і досвід практичного використання комп'ютерів. Особливо ця проблема актуальна відносно до молоді. Для молодих людей інформаційні технології відкривають доступ до інформації, а значить до знань, дають абсолютно нові можливості для одержання професійних знань і для творчості, залучають до цінностей світової культури і т.д. За великим рахунком від цього залежить рівень освіти і культури

суспільства взагалі в найближчому майбутньому. Тому формування інформаційної культури підростаючого покоління – дуже важлива задача на сьогоднішній день.

Особливою розмови заслуговує діяльність викладачів саме в Інтернеті, яка має безліч особливостей порівняно з будь-яким іншим застосуванням інформаційних технологій для формування професійних знань майбутніх вчителів іноземної мови. Комунікація, інформація і публікація [7] можуть вивести процес навчання іноземної мови на новий рівень. Комунікація здійснюється завдяки електронній пошті, інформація є доступною у всесвітній павутині WWW, публікація може здійснюватись шляхом створення власної сторінки в Інтернеті. Таким чином, комунікація прискорюється, інформація стає більш доступнішою, актуальнішою та автентичною, а публікація має більш широку аудиторію, ніж в журналах чи газетах. З дидактичної точки зору перевага Інтернету перед традиційними засобами навчання полягає в його доступності та актуальності автентичних матеріалів, тому більшість викладачів використовує Інтернет поряд зі звичайними засобами навчання, впроваджуючи його в навчальний процес. Інтернет як джерело додаткового матеріалу для викладача в процесі підготовки до заняття, який роздруковується та потім використовується в ході заняття – це найпростіше застосування Інтернету. Проведення занять в комп'ютерному класі з підключенням до Інтернету помітно підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, що в свою чергу сприяє вдосконаленню їхніх професійних знань та навичок.

Завдяки електронній пошті є можливість здійснювати співпрацю між групами, але потрібно спочатку врахувати деякі аспекти:

- 1) які приготування є необхідними. Спочатку треба з'ясувати зі своєю групою, чи дійсно вона прагне співпраці з іншими групами, як часто і про що вони хотіли б листуватися, чи зробити проект до певної теми;
- 2) як знайти групу для співпраці. Для цього існує web-сторінка <http://www.goethe.de/z/ekp/deindex.htm/>, де можна знайти важливу інформацію про групи співтовариства, вказівки для проведення занять, а також подати заявку на участь в проекті, вказавши вік, мовний рівень та кількість студентів своєї групи.

У процесі роботи над проектом студенти застосовують і розширюють свої знання мови, одержують широку країнознавчу інформацію. E-mail проекти проводяться за участю двох або більше груп студентів, для яких вживана мова є іноземною, а не рідною. Тема проекту може відповідати навчальній програмі або бути незалежною від неї. В будь-якому разі тема має бути цікавою для студентів. Щоб провести проект на відповідному рівні, викладач має ретельно підготуватись: сформувати групи, встановити часові рамки проекту, тобто його тривалість, початок і кінець, обрати форму презентації результатів, бути готовим швидко реагувати на різні питання слухачів, допомагати їм та спрямовувати їхню роботу. Користь від таких проектів у тому, що вони уможливають комунікацію іноземною мовою з реальними партнерами. В процесі роботи студенти одержують актуальну країнознавчу інформацію, знайомляться з великою кількістю автентичних текстів, обговорюють актуальні проблеми та одержують задоволення від навчального процесу в невимушеній атмосфері, збагачують свій словарний запас. Отже, робота з Інтернетом висуває значні вимоги до професійної підготовки та особистих якостей викладача.

В.В. Давидов, В.В. Рубців та А.Г. Крицький дають таку оцінку впливу комп'ютера на навчальну діяльність, стверджуючи, що нові інформаційні технології опосередковують навчальну діяльність, що “створює передумови для розвитку важливих розумових процесів: рефлексія, аналіз, планування, розуміння”. Вище названі автори відмічають такі напрямлення діяльності: 1) візуалізація (робота з тривимірною та багатовимірною графікою); 2) матеріалізація процесу у вигляді схем, таблиць, анімацій, відеокліпів; 3) розширення можливостей здійснення пошукових дій в усьому інформаційному масиві мережі www; 4) можливість одно часового розгляду одразу декількох варіантів перетворення об'єкта [4: 68-72].

У методичній літературі поняття мультимедіа визначається як засіб накопичування інформації; засіб кодування інформації; засіб передачі інформації; засіб транспортування



інформації; засіб відтворення інформації; засіб сприйняття інформації. Такий контекст найбільш адекватний для розгляду проблем самоорганізації мережі www, Інтернету. З такої точки зору проблемою пізнання Інтернету є проблема пізнання нових форм діалогу і комунікації, коли народжуються нові змістовні простори спілкування, коли читається не текст, а гіпертекст і контекст; коли з'являються нові методи стратегії та уміння, так як народжуються нові схеми розуміння і засвоєння знань.

У науковій літературі специфіка Інтернету складається з трьох аспектів: мультимедійність; інтерактивність; гіпертекстуальність.

Розглянемо перший аспект:

Мультимедійність – це “ключова технологія” інформаційного простору, відкритого інформаційного світу, який представлено у вигляді: порталів, пошукових систем, каталогів, сайтів, електронних словників, енциклопедій, віртуальних університетів.

Сама важлива риса мультимедійності складається в тому, що вони охоплюють в своїй сфері більшість видів культур в усьому їх різновиді. Всі прояви культури поєднуються в цифровому всесвіті, який пов'язує в гігантському історичному супертексті минулі, сучасні та майбутні прояви комунікативної думки.

Наступна цінність Інтернету – це інтерактивність. Служби електронної пошти, чатів, відеоконференцій відкривають можливості прямої автентичної комунікації між тими, хто спілкується на рідній мові та на мові, яка вивчається, тобто з носіями мови. Ці можливості за своїм різноманіттям, швидкості передачі, особливою незалежністю, змісту не зрівнянні з традиційними формами роботи. Роль Інтернету для інтеркультурного спілкування і розуміння в цьому випадку демонструється на прикладах двомовних e-mail-тандемів. Інтерактивність означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (наприклад, з комп'ютером або співбесідником). Отже, інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого відбувається взаємодія. Таким чином, інтерактивне навчання стає спеціальною формою організації пізнавальної діяльності, яка має певні конкретні цілі. Одна з них – створення комфортних умов навчання, тобто умов, за яких студент відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним процес навчання.

Третій аспект Інтернету – це гіпертекстуальність, де гіпертекст і є структурою Інтернету. Гіпертекст – асоціативне поєднання інформаційних частин серверу або лінки, які дають можливість доступу до пункту поєднання з текстами. Результат власної праці при застосуванні мультимедіа викликає певні позитивні емоції, які в свою чергу створюють додаткову мотивацію навчання. Самостійний інформаційний пошук є складовою творчого процесу, веде до подальшого розвинення думки. Інтернет-технології дають можливість людині по-новому вирішувати творчі завдання, змінювати сформований стиль навчальної діяльності, але вимагають від неї оволодіння мультимедіакомпетенцією, тобто професійної підготовки в цій галузі.

Мультимедіакомпетенція – це здатність використовувати інформаційні технології в процесі оволодіння іноземною мовою, тобто вивчати мову викладати її в мультимедійному, інформаційному, інтерактивному та гіпертекстуальному середовищі.

Мультимедійність припускає володіння наступними вміннями роботи в мережі www:

- уміння використовувати віртуальні середовища (віртуальні проекти, e-mail-тандеми, ігри);
- уміння організувати власну інформацію (її одержання, верифікація, оцінка, використання електронних енциклопедій та словників);
- творчі вміння, наприклад, створення анімацій, фільмів, електронних газет та відеовиставок із застосуванням електронного фотоапарата);
- уміння спілкуватися між віддаленими комунікантами.

Отже, формування цих умінь та їх володіння визначають ступінь професійної підготовки викладачів, а також майбутніх педагогів.

Здатність вивчати іноземну мову інтерактивно будується на вмінні організувати навчально-пізнавальну діяльність в режимі діалогу, коли кожен є учасником процесу пізнання і має можливість реагувати з приводу того, що знають всі та кожний.

Інтерактивність вимагає оволодіння вмінь встановлювати та підтримувати в медіасередовищі контакти двох типів: 1) з найважливішими пошуковими системами, порталами, серверами інтеркультурного характеру; 2) з носіями мови, яка вивчається, включаючись в тандеми, телеконференції, чати, форуми і в проекти, спеціально розроблені науково-методичними центрами різних країн світу.

Гіпертекстуальність включає в себе вміння роботи з гіпертекстом, так як гіпертекст і є структурою Інтернету.

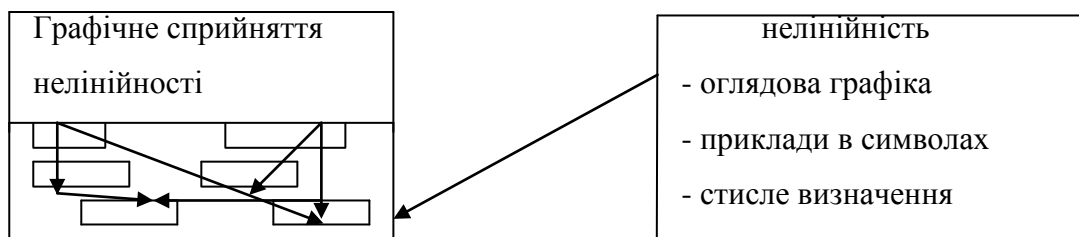
Користувачі одержують інформацію через гіпертекст. Інформація розповсюджується по всьому світі за допомогою мови HTML (Hypertext Markup Language), на якій закодована інформація в гіпертекстах.

Як наслідок, виникає нова комунікаційна ситуація, яка фундаментально змінила значення таких понять як автор, текст, читач. Інтернет-технології спричинили такі мовні зміни, як елементи усного мовлення в діалоговому письмі, модернізовані види текстів, а також нові форми текстів, таких як гіпертекст, мультитекст або гіпермедіа. На основі гіпертекстів можлива будь-яка робота з інформацією: можна брати інформацію з мережі, читати її або роботи копії; створювати свою інформацію або складати з пропонуваного матеріалів; використовувати інформацію для подальшої обробки. Тексти в мережі являють собою графічний та текстуальний ланцюг із текстів (електронні словники та бази даних, які пов'язані з текстовою роботою). Використання гіпертексту позитивно впливає на процес формування знань та на оволодіння навчальною ситуацією. За допомогою гіпертексту студент індивідуалізує своє навчання, своє сприйняття інформації, самостійно визначає зміст і важливість інформації.

Принцип гіпертексту робить можливим форму пошукового навчання. В пошуковому навчанні студент сам формує важливі для себе знання, робить при цьому "відкриття" (в прямому значенні цього слова). Такий пошук можна реалізовувати на заняттях, котрі базуються на системі on-line, в мережі, де учень буде робити власні відкриття, як "дослідник", котрий здійснює пошук в мережі www. Принцип гіпертексту уможливує також форму ситуативного навчання. Мультиперспективність навчального оточення в Інтернеті допускає навчання, яке відбувається в процесі соціального обміну інформацією, знаннями, думками. Ситуативне навчання виходить із того, що заняття має будуватися так, щоб виникала можливість трансферу знань із навчальної ситуації в реальне життя. Два види діяльності (креативне письмо та віртуальна рольова гра в чаті, e-mail) можна розглядати, як приклади такого навчання. Перші практичні дослідження можливостей та проблем використання продуктивно-креативного методу в навчанні було розпочато в 1997 році в педагогічному університеті в м. Хайдельберзі. Це було навчання на основі комунікаційних процесів та процесів письма з використанням електронної пошти і чату. Інтерації у віртуальному просторі відбуваються у письмовій формі, тобто кожен з учасників формує свій віртуальний образ та письмово відправляє по електронній пошті. Віртуальна рольова гра має свій сценарій, котрий містить спонтанність, самовираження, рефлексію в специфічній формі.

Процес читання через гіпертекстуальний принцип – це процес прийому. Користувач стає "активним" читачем, приймаючи на себе функції одержувача документів, укладача матеріалів та їх упорядкування. Основні признаки гіпертекстуального принципу: нелінійність, інтертекстуальність та мультиперспективність.

На наступному прикладі показані комплексні можливості поєднання за принципом "нелінійності"; порівняння тексту книги та гіпертексту [8: 220].



Порівняємо текст книги та гіпертекст.

Текст		Гіпертекст	
⇒ -	Лінійна форма	⇒	Нелінійна форма
⇒	Засіб, середовище, навчання-книга	⇒ -	Середовище навчання-комп'ютер
⇒	Когерентне подання теми: Зміст сторінки – через логічний розвиток теми; на мовному рівні – через з'єднання, вказівки; рівні за значенням частини	⇒	Розподіл інформації до теми на окремі частини, котрі різні за виглядом, один від другого закриті, можуть обиратися за бажанням користувача
⇒	Орієнтація за нумерацією сторінок, за змістом, главами, заголовками	⇒	З'єднання блоків інформації через перехресні вказівки, лінки, що ведуть від вихідної точки до цільових пунктів всередині блока інформації, а також між різними блоками інформації
⇒		⇒	Навігація йде через лінки, що рекомендуються (вперед – назад) або через семантичні лінки (орієнтація за значенням)
⇒	Текст має основне значення; картинка і графіка служби для ілюстрації	⇒	Взаємовідношення тексту і картинок дуже різноманітні; є інтеграція анімаційних картинок та аудіоелементів

Завдяки відкритості гіпертексту, учень сам обирає, складає за своїм планом та бажанням навчальний матеріал із мережі. Вивчати іноземну мову, користуватися іншомовною літературою в мережі www – це значить вести комунікацію іноземною мовою в інтеркультурному оточенні віртуального простору. При цьому припускається, що в процесі набуття знань про культуру та мову, яка вивчається, учень має можливість через завдання та через спілкування з партнерами по комунікації застосовувати ці знання.

**Висновки.** Таким чином, щоб забезпечити належні умови для розвитку професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови, слід стимулювати активну позицію кожної особистості під час проведення занять або науково-методичних заходів. Важливе значення має також практична спрямованість навчального процесу, яка є результатом гнучкого поєднання науково-методичної роботи з підвищенням кваліфікації. Щоб посилити цю тенденцію, ми вводимо такий вид роботи, як творчий проект, який сприяє формуванню інформаційної культури фахівця та має сприяти приведенню рівня професіоналізму педагогічних кадрів у відповідність до вимог сучасності. Більш детально цю проблему буде висвітлено в наступних публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаян А.М. К вопросу о формировании информационной культуры. <http://ito.bit-pro.ru/1998-99>.
2. Винарик Л.С., Щедрин А.П. Информационная культура: эволюция, проблемы. – Донецк: ИЭП НАН Украины, 1999.
3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія: За ред. С.У.Гончаренка. – К.: Вища шк., 1998. – 229 с.
4. Давыдов В.В., Рубцов В.В., Крицкий А.Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. – 1996. – №2. – С.68-72.
5. Медведева Е.А. Основы информационной культуры // Социс, 1994. – № 11. – 59 с.
6. Оганов А.А, Хангельдиева И.Г. Теория культуры: Учебное пособие для вузов. – М.: ФАИР – ПРЕСС, 2001.
7. Donath, Reinhard (1997): Schreiben am Computer. Klassenkorrespondenz per "Electronic-Mail". Unveröffentlichtes Manuskript, S.381, 385, 389, 392f.
8. Kuhlen, R. Hypertext. Berlin, 1991.

УДК 378.514.18:004(075.8)

М.М. Козяр

### **ПІДВИЩЕННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТЕХНІЧНОГО ФАХІВЦЯ З УРАХУВАННЯМ РЕАЛЕЙ СЬОГОДЕННЯ**

*Приєднання України до Болонського процесу, застосування нових інформаційних технологій в навчальному процесі ставить перед вищою технічною школою нові задачі в графічній підготовці майбутніх фахівців. Рішення однієї із них автор детально розглядає в даній статті.*

*The facts that Ukraine is joining the Bologna process and new informational technologies are introduced in the process of education set the technical higher schools some new tasks in the graphical education of future specialists. The solution of one of them is in the center of the author's attention in this article.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Прискорення науково-технічного прогресу, інтенсивний характер розвитку сучасних технологічних процесів і підвищення вимог до виробничих функцій фахівця зумовлюють необхідність удосконалення інженерно-графічної підготовки фахівців, який би відповідав вимогам європейського і світового рівнів. Сучасному виробництву все більше потрібні фахівці, які володіють широким технічним світоглядом, здатні оперативнo реагувати на будь-які зміни в технологічному процесі, спроможні передбачити наслідки цих змін, планувати свої дії, самостійно визначати найбільш раціональні прийоми професійних дій. Усе це вимагає від працівника ґрунтовних графічних знань з загально-технічних та спеціальних дисциплін. Графічні знання реалізуються через стандарти, які регламентують правила оформлення конструкторської документації та навчальної діяльності. Процес навчальної діяльності можна уявити у взаємодії трьох пов'язаних складових, що доповнюють один одного: мотивація, навчальна графічна діяльність, управління цією діяльністю з боку викладача. Всі ці елементи не статичні. Вони повинні вдосконалюватися, корегуватися. Технологія навчання при цьому повинна бути системною та враховувати розвиток інформаційних технологій. У даній статті ми спробуємо розкрити деяке змістовне наповнення графічної підготовки, що впливає на її рівень.

**Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Графічна освіта, як засіб розвитку технічного мислення, повинна стати невід'ємним елементом професійної підготовки майбутнього фахівця. В Україні та Росії

науковці займаються різними аспектами її вдосконалення. У педагогічній літературі немає однозначного вирішення даної проблеми. Розглянемо найбільш вагомі дослідження вчених останніх років. Так науковці: В.І. Нілова [1] формує графічні знання майбутніх фахівців через конструкторські уміння; В.А. Рукавишников [2] розглядає геометричне моделювання, як основу геометрично-графічної підготовки студентів ВНЗ тощо. При цьому не розглядаються аспекти комп'ютерного моделювання як сучасного методу навчання, і його вплив на рівень графічної підготовки в цілому. В статті [3] нами були намічені деякі шляхи вдосконалення графічної підготовки студентів з використанням сучасних засобів передачі інформації. Вирішення даної проблеми є надзвичайно важливим фактором якісної підготовки фахівця.

Графічна освіта реалізується через графічну діяльність. Графічна діяльність складається з графічної підготовки, яка забезпечує вивчення графічних дисциплін (нарисної геометрії, креслення, інженерної та комп'ютерної графіки, деталей машин, теорії машин та механізмів тощо), крім того, виконання креслень (креслень деталей, складальних одиниць, схем, графіків, ескізів і наочного зображення предметів та виробів). Досвід засвідчує, що відсутні дослідження, в яких методично науково обґрунтовано систему формування графічних знань, вмінь та навичок через співвідношення двох її складових.

У сучасних умовах процес графічної освіти студентів ускладнений низкою об'єктивних та суб'єктивних факторів. Найсуттєвішим з них є той, що у зв'язку із вилученням із шкільних навчальних планів предмета "Креслення" у студентів, що вступили до вищих навчальних закладів освіти (ВНЗО) технічного спрямування, практично повністю відсутня довузівська графічна освіта. При тому, що в програмах графічних дисциплін вищих технічних закладів освіти передбачена наявність у студентів відповідної пропедевтичної графічної освіти. Крім того, з ряду об'єктивних та суб'єктивних причин у випускників середніх навчальних закладів освіти в останні роки значно знизився рівень геометричної підготовки, що негативно впливає на розвиток у студентів просторової уяви, створенні у них на її основі відповідних просторово-проекційних уявлень, на чому базується засвоєння основних принципів положень нарисної геометрії зокрема та креслення і інженерної графіки в цілому.

Далеко не на користь графічній підготовці студентів вплинуло переведення у вищих закладів освіти значної частини їх навчального часу на позааудиторну роботу, що зовсім не притаманне характеру та методиці процесу графічної підготовки студентів, оскільки вона найбільш ефективно реалізується шляхом індивідуального підходу до їх навчання саме в умовах аудиторних занять [4]. Відомо, що студенти першого курсу (на якому, в основному, вивчаються графічні дисципліни) ще недостатньо адаптовані до умов навчання у вищій школі, а тим більше, до самостійної роботи з дисципліни, яку вони раніше не вивчали.

Зазначені обставини спонукають до створення підручників, навчальних посібників, які за своєю спрямованістю та змістом могли б сприяти подоланню недоліків та ускладнень у графічній підготовці студентів вищих закладів освіти. Перш за все необхідно, щоб у цих виданнях основний навчальний матеріал був викладений більш детально.

**Виклад основного матеріалу.** Освіта України поступово інтегрується в Європейський освітній простір, а разом із нею і графічна підготовка майбутнього фахівця. Цьому сприяє законодавче поле української вищої освіти, яке формувалось майже одночасно із принципами Болонської угоди. Європейський союз затвердив багатосторонню стратегію, яка передбачає відкриття всіх галузей економіки для конкуренції, заохочення інвестицій в інновації та бізнес, модернізацію європейської системи освіти. Президент Європейської Комісії Жозе Мануель Баррозу зазначив: "Потрібно вивільнити величезний невикористаний потенціал Європи". Тому і Україна повинна зайняти своє певне місце в даному процесі. Реалізація технічного потенціалу держави неможлива без врахування міжнародних європейських стандартів ISO, які використовуються при розробці технічної документації. Враховуючи те, що державним стандартом України ДСТУ 3321-96 терміни та означення відповідають стандартним положенням ISO і відповідно повинні застосовуватися в Україні

[5]. Тому у навчальних закладах освіти України різних рівнів повинні даватися дані знання. Практичність знань відіграє важливу роль в графічній підготовці майбутнього фахівця. Відомий філософ ХХ ст. Джон Дівей вважав, що лише ті знання цінні, які можна практично використати та застосувати.

У нормативній та технічній літературі (авторів Є.А. Антонович, А.В. Бліок, В.В. Ванін, Я.В. Васишин, А.П. Верхола, Г.О. Гнітецька, С.М. Ковальов, В.Є. Михайленко, В.М. Найдиш, А.А. Підкоритов, І.А. Скидан, В.А.Шпильчак та ін.), якою користуються викладачі та студенти в навчальному процесі при вивченні графічних дисциплін (нарисної геометрії, креслення, інженерної та комп'ютерної графіки) не наводяться дані міжнародних європейських стандартів ISO з оформлення конструкторської документації, що, на нашу думку, сприяє пониженню технічного рівня у майбутній інженерній діяльності. Адже вітчизняним фахівцям прийдеться працювати не тільки на теренах України, але і Європи. Головною метою європейського союзу є створення простору співпраці в різних галузях народного господарства. Адже всі процеси в матеріальному виробництві, транспорті, будівництві та сільському господарстві пов'язані з використанням машин, конструкції яких розробляють технічні фахівці. Тому рівень їх підготовки повинен відповідати міжнародним вимогам. Фахівець повинен отримати сучасний рівень освіти в навчальному закладі та практичний досвід. Не змінюючи фактичного змісту та обсягу програмного матеріалу з графічних дисциплін, намагаємося дати потрібний базовий матеріал міжнародних стандартів ISO, які застосовуються майже в усіх країнах Європи. Дані підходи до вдосконалення графічної діяльності фахівця реалізовані вперше на теренах України в Національному університеті водного господарства та природокористування у 2005 – 2007 навчальних роках для спеціальностей: “Теплоенергетика,” ”Гідроенергетика,” ”Розробка родовищ корисних копалин”. Створена електронна версія навчального посібника: “Технічне креслення в системі стандартів ДСТУ та ISO” на CD – носії інформації. Готується до видання сам навчальний посібник.

Було проведено анкетне опитування, яке охопило 94 студента. Перед заповненням анкети студентам робилося коротке роз'яснення (інструктаж), у якому розкривалася мета нашої роботи та можливі наслідки використання її результатів. Особлива увага зверталася на одержання точних відповідей, що сприяло формулюванню об'єктивних висновків. В анкеті було три питання, на які студенти повинні були дати відповідь: а) так; б) ні; в) інше.

Питання:

1. Чи подобаються Вам заняття з графічних дисциплін? Чи є складність в її вивченні?
2. Як ви вважаєте, чи потрібні Вам знання стандартів ISO міжнародної європейської системи?
3. Чи допоможуть вони Вам у майбутній професійній діяльності?

Проведене опитування показало, що 69 студентам (73,5 %) заняття з графічних дисциплін подобаються; 15 студентам ні (15,9 %); 10 студентів (10,6 %) не визначилися. При цьому вони відмічали складність її вивчення, відсутність шкільної підготовки з креслення. 82 студенти (87,2 %) вважають, що їм потрібні знання стандартів ISO; 12 студентів не визначилися (12,8 %). Опитуванням було з'ясовано, що 77 студентам (81,9 %) потрібні будуть дані знання у майбутній професійній діяльності; 8 студентам (8,5 %) – ні; 9 студентів (9,6 %) не визначилися. Відповідь на третє питання “ні” та “інше” пов'язане з невірою студентів влаштуватися працювати за фахом після закінчення ВНЗ недивлячись на те, що напрямок підготовки “Енергетика” є перспективним.

Апробування даного підходу до викладання технічного креслення показало зацікавленість студентів у сприйнятті навчального матеріалу в цілому.

Сфера графічної освіти вимагає створення підручників, навчальних посібників теоретичного та практичного спрямування, які давали б по можливості студентам вичерпну інформацію. Створення на їх основі електронних версій дозволить студентам оперативно її використовувати. При цьому повинен бути врахований вітчизняний та міжнародний досвід їх створення.

**Висновки.** Підводячи підсумки статті, можна зробити такі висновки:

1. Графічна підготовка передбачає низку вимог до змісту і процесу навчання, до учасників цього процесу, викладача та студента. В основі її здобуття повинна лежати система, яка повинна враховувати реалії сьогодення та рівень розвитку інформаційних технологій.
2. Процес навчання повинен бути системним, враховувати доосвітній та освітній рівень графічної підготовки.
3. Графічна підготовка майбутніх фахівців має створити фундамент для розвитку індивідуальної, професійної компетентності, яка вимагає оволодіння необхідними для цього знаннями і навичками, досвідом графічної діяльності, серед яких найважливішим є вміння навчитись самостійно набувати нові знання, аналізувати й інтегрувати нову інформацію.
4. Підвищення графічної освіти вимагає переглянути методичне забезпечення даних дисциплін.

**Подальші дослідження піднятого в статті питання.** Отже, вирішення поставлених у цій статті проблем досить складне, і не може бути обмежене розміром однієї статті. Коло сучасних проблем графічної підготовки вимагає дослідження умов її реалізації в країнах Європейського освітнього простору, і розробку нової стратегії даної підготовки у ВНЗО України технічного спрямування.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Нилова В.И. Научно-методические основы формирования конструкторских умений студентов технических вузов средствами инженерной графики. Дис. ... д-ра. пед. наук: – Воронеж, 2001. – 303 с.
2. Рукавишников В.А. Инженерное геометрическое моделирование как методологическая основа геометро-графической подготовки в техническом вузе.: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: – Казань, 2004. – 16 с.
3. Козяр М.М. Шляхи вдосконалення графічної освіти студентів в умовах застосування інформаційних технологій / Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр.: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 33. – Рівне: РДГУ, 2005. – С. 98-103.
4. Інженерна графіка: креслення, комп'ютерна графіка: Навч. посіб.: За ред. А.П. Верхола. – К.: Каравела, 2005. – 304 с.
5. Верхола А.П. Терміни та означення основних понять у системі конструкторської документації //Трудова підготовка. – 2004. – №1. – С. 49-50.

**УДК 37.026:378.14**

**І.В. Колеснікова**

### **ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВИБОРУ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті обґрунтовано формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розкрито значення і особливості формування окреслених умінь на кожному з етапів формувального експерименту: вивчення курсу “Дидактика”, вивчення методик викладання дисциплін початкової школи, проходження педагогічної практики.*

*The article presented the procedure for pedagogical system forming ability to choice methods for future teachers in primary school. It has also shown the value and points of each stage during didactical course, study of method for disciplines in primary school and pedagogical practice.*

Сучасні соціально-економічні зміни в Україні вимагають розроблення й реалізації нових концепцій навчання та виховання учнів. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність у визначенні нових вимог до вчителя. Сьогодні на якісно новому рівні розглядається питання підготовки педагога нового типу. Одним із компонентів педагогічної освіти майбутніх вчителів є загальнодидактична підготовка, яка забезпечує засвоєння дидактичних знань, вироблення вмінь використовувати їх у практичній діяльності, формування педагогічного мислення. В свою чергу якість загальнодидактичної підготовки значною мірою залежить від здатності студентів конструювати складові цілісного навчального процесу – мікропроцеси, які функціонують в умовах включення у навчальну пізнавальну діяльність учнів. Це неможливо здійснити без умінь студентів вибирати та конструювати методи навчання як мікродіяльність вчителя та учнів, технологію формування яких висвітлює дана стаття.

*Актуальність проблеми* визначається, по-перше, й до цього часу існуючими суперечностями між вимогами до вчителя початкової школи та наявними у нього професійними якостями; по-друге, недостатньою дослідженістю та розробленістю проблеми формування вмінь вибирати методи навчання для організації макро- та мікродіяльності вчителя та учнів, про що свідчить аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел з даної проблеми.

Під час розробки процесуальної основи формувального експерименту ми враховували сутність та особливості загальнодидактичної підготовки студентів (Абдулліна О.О., Бабанський Ю.К., Білокур Н.Ф., Кузьміна Н.В., Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Піскунов І.О., Скульський Р.П., Спирін Л.Ф., Щербаков, О.І. та ін.), специфіку методу навчання як багатостороннього, багатоякісного педагогічного явища та процесуальні аспекти його вибору і конструювання (Алексюк А.М., Бабанський Ю.К., Бондар В.І., Кендюхова А.А., Лернер І.Я., Скоткін М.М., Онищук В.О., Паламарчук В.Ф., Підласий І.П., Шапошнікова І.М. та ін), закономірності процесу засвоєння знань та формування вмінь (Ананьєв Б.Г., Архангельський С.І., Виготський Л.С., Гальперин П.Я., Кабанова-Меллер О.М., Кисельгоф С.І., Талізін Н.Ф. та ін.).

Формувальний експеримент проводився в умовах навчально-виховного процесу на базі НПУ ім. М.П.Драгоманова в період з 2001 по 2005 роки. В експерименті брали участь студенти II – V курсів експериментальних груп (під індексом ЕГ) – всього 180 осіб. Для співставлення результатів у якості контрольних груп були задіяні студенти цього ж інституту (під індексом КГ). Кількість студентів у контрольних групах складала 178 осіб. Експериментом передбачалося поетапне формування вмінь вибирати методи навчання за умов чітко визначеної структури досліджуваного уміння. У ході проведення формувального експерименту студенти контрольних груп вивчали дидактику, методик навчальних дисциплін початкової школи, включалися у різні види педагогічних практик. Засвоєння сутності та специфіки вибору методів навчання як мікродіяльності вчителя та учнів здійснювалось в межах годин, передбачених програмою. Спеціального та систематичного формування даного уміння у студентів контрольних груп на аудиторних заняттях та під час проходження практики не проводилося. У студентів експериментальних груп цілеспрямована робота з формування вмінь проходила в декілька етапів: у ході вивчення курсу “Дидактика” (II курс) формувалося вміння вибирати методи навчання на загальнодидактичних засадах; у процесі вивчення окремих методик навчальних дисциплін початкової школи (II, III курси) загальнодидактичний вибір методів навчання наповнювався методичним змістом; під час проходження педагогічної практики (IV, V курси) формувалося вміння застосовувати раніше сформовані знання і вміння в безпосередній практичній діяльності.

Знайомство студентів з можливостями кожного методу навчання та методикою їх вибору відбувалося в ході аудиторних (лекційних та практичних), позааудиторних (лабораторних) занять та під час самопідготовки.



*Лекційні заняття* були ретельно продумані, виклад теоретичного матеріалу мав чіткий та аргументований характер, обов'язковою була система запитань і завдань продуктивного (частково-пошукового і дослідницького) характеру, що спонукало студентів до роздумів, порівнянь, аналізу педагогічних явищ, пошуку шляхів розв'язання поставлених перед ними запитань і завдань. Кожна лекція мала елементи бесіди, метою яких було виявити знання студентів з попередньої теми, актуалізувати засвоєні знання з педагогіки, психології, методик викладання предметів в початковій школі, що пов'язані з темою лекції, та сприяти усвідомленню студентами цілісності педагогічного процесу. Теоретичні положення ілюструвалися фактами із реального шкільного життя, супроводжувалися прикладами вирішення педагогічних ситуацій, ефективного застосування конкретних методів навчання.

На *семінарських заняттях* студенти розглядали найважливіші проблеми організації навчального процесу, залучалися до участі в дискусіях, готували виступи з творчими доповідями.

Кожне *практичне заняття* підкріплювалося системою методичного забезпечення у вигляді інструктивних матеріалів, а саме: а) завдань для самостійної роботи студентів з урахуванням рівнів інтелектуальної активності та сформованості мотиваційної сфери; б) індивідуальних різнорівневих завдань репродуктивного та продуктивного характеру для поточного контролю знань, умінь, навичок; в) довідкового матеріалу для самостійної роботи студентів до кожного аудиторного заняття; г) інструкцій щодо виконання завдань; д) критеріїв оцінювання якості виконаних завдань; е) списку рекомендованої літератури.

Практичні заняття, на яких відбувалося формування вмінь вибирати методи навчання і відпрацювання необхідних для цього дій та операцій, відбувалися наступним чином. Протягом перших двадцяти хвилин актуалізувалися знання та уміння, що були базовими для подальшої роботи. Слід зазначити, що знання та уміння усвідомлювалися не як мета, а як засіб досягнення мети, за допомогою якого виконується те чи інше завдання. Після цього студентам пропонувалося виконати завдання, розроблені відповідно до мети заняття та етапу формування вмінь. З метою активізації пізнавальної діяльності студентів формування вмінь вибирати методи навчання відбувалося за допомогою різних методів: тренувальних вправ, обґрунтування обраного способу виконання завдання, колективне розв'язування та аналіз, мозкова атака, моделювання та декомпозиція методу та ін. Діяльність студентів організовувалася індивідуально, в парах, в групах та фронтально залежно від характеру виконуваних завдань. По закінченні виконання кожного завдання відбувався обов'язковий аналіз, обговорення, в разі необхідності корекція отриманих результатів.

Значне місце в ході практичних занять відводилося розв'язку студентами педагогічних ситуацій. Метою цього етапу навчання було усвідомлення студентами, що педагогічна діяльність учителя постійно пов'язана з прийняттям тих чи інших рішень, орієнтованих на управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів, на оптимізацію навчального процесу. Для розв'язку студентам було запропоновано педагогічні ситуації різного характеру: а) ситуації, що моделювали поведінку вчителя початкових класів, із готовими варіантами вирішення і пропонували студентам оцінити описану ситуацію, проаналізувати та обрати оптимальний варіант розв'язку; б) незакінчені педагогічні ситуації; в) ситуації, які вимагали зміни недоцільного варіанту діяльності на ефективні; г) ситуації нетипові, проблемного характеру. Як підтверджують результати експерименту, цінність застосованих педагогічних ситуацій у процесі формування вмінь вибирати методи навчання у студентів – майбутніх вчителів початкових класів полягала в тому, що: а) педагогічні ситуації виступали як проміжна ланка між педагогічною теорією і безпосередньою практичною діяльністю студентів; б) включення в зміст практичних занять прикладів із шкільного життя, аналіз конкретних педагогічних ситуацій спонукало студентів до активного оволодіння знаннями та вміннями; в) розв'язування навчальних педагогічних ситуацій, на відміну від реальної практики, значно знижувало тривогу студентів за можливі помилки; г) процес вирішення педагогічних ситуацій передбачав не лише використання

сформованих знань та вмінь майбутніми вчителями, але і врахування особистісного потенціалу, уміння застосовувати свій здобуток, розв'язуючи спонтанні ситуації, які виникають у навчальному процесі; д) процес вирішення педагогічних ситуацій проходив під безпосереднім контролем викладача, який за необхідності здійснював оперативну корекцію та оцінку діяльності студентів. Все це акцентувало увагу студентів на необхідності оволодіння вмінням вибирати методи навчання як мікродіяльність вчителя та учнів, як обов'язкової складової загальнодидактичної підготовки.

Поряд з роботою на практичних заняттях значна роль відводилася проведенню **лабораторних занять** на базі кращих шкіл м. Києва та м. Глухова. Ці заняття інтегрують теоретико-методологічні знання та їхню реалізацію безпосередньо в навчальному процесі. Поєднання теорії з практикою, що здійснюється під час лабораторних занять, активізує пізнавальну діяльність студентів, надає конкретний характер навчальній інформації, що засвоюється на аудиторних заняттях та під час самостійної роботи, сприяє детальному та міцному засвоєнню знань. Під час лабораторних занять студентів було залучено до різних видів роботи: а) включеного спостереження за діяльністю учасників навчального процесу; б) обговорення педагогічних ситуацій, що виникали у навчальному процесі, зокрема ситуацій, що ілюстрували неправильні дії вчителя; в) реконструювання мікродіяльності вчителя та учнів відповідно до поставлених завдань та наявних умов.

З метою визначити рівень осмислення знань та сформованості вмінь у ході формувального експерименту постійно проводився **поточний контроль**. Це відбувалося за допомогою використання різних форм контролю залежно від змісту знань чи вмінь, що перевірялися. Наприклад, бесіда чи тестове завдання дозволяло визначити рівень сформованості знань та розуміння зв'язків і залежностей між їхніми компонентами. Виконання вправ забезпечувало перевірку рівня сформованості вмінь. Також результати поточного контролю дозволяли скорегувати процес навчання, спрямувати додаткову увагу на найскладніші для студентів етапи формування вмінь вибирати методи навчання.

Організований таким чином процес вивчення курсу “Дидактика”, на нашу думку, забезпечує високий рівень сформованості вміння вибирати методи навчання. Це фундаментальний, важливий, проте недостатній етап формування зазначеного вміння, оскільки курс “Дидактика” забезпечує формування лише загально дидактичного рівня вміння вибирати методи навчання.

Важливе значення у процесі формування вмінь вибирати методи навчання у майбутніх вчителів початкових класів мають **методики навчальних дисциплін початкової школи**. Методика як навчальна дисципліна в педагогічних вузах виконує дуже важливу інтегруючу роль, оскільки є ланкою, що пов'язує навчання студентів у ВНЗ й практичну діяльність, яку необхідно здійснювати у початковій школі. В процесі та під впливом формування знань та вмінь, передбачених програмою кожної з методик, відбувалося переосмислення та поглиблення попередньо набутих знань. Саме вивчення методик викладання дисциплін початкової школи та цілеспрямована робота на цьому етапі забезпечила спрямованість вмінь студентів наповнювати метод навчання методичним змістом відповідно до конкретної навчальної дисципліни, що викладається в початковій школі.

Беззаперечний вплив на заключний етап формування вмінь вибирати методи навчання має **педагогічна практика**. Саме під час педагогічної практики студент розвиває і зміцнює свою професійну компетентність, придбану на попередніх етапах, шляхом її апробації в конкретній практичній діяльності під керівництвом вчителя та методистів. Педагогічна практика є ідеальною сферою інтеграції теоретичних дидактичних знань та вмінь студента, тобто в цей час він синтезує те, що засвоїв на попередніх етапах. Процес формування вмінь вибирати методи навчання на цьому етапі, як і на попередніх, мав цілеспрямований характер та полягав у реалізації наступних формувальних процесів:

а) систематичне проведення консультацій, на яких особлива увага зверталася на важливість специфіки побудови мікродіяльності вчителя і учнів, поєднання обраних та сконструйованих методів навчання;

б) оформлення спроектованих майбутніми вчителями уроків відповідно до матричного підходу, що спонукало студентів з особливою увагою вибрати методи навчання, будувати їх методично збагачений варіант;

в) аналіз студентами уроків (власних та проведених іншими студентами) спільно з учителем та методистом. Особлива увага в процесі аналізу приділялася доцільності та ефективності застосованих методів навчання, реконструюванню невдалих методів.

Реалізація перерахованих процесів під час проходження студентами IV, V курсів педагогічної практики забезпечило ефективне застосування сформованого на попередніх етапах загальнодидактичної підготовки вміння вибрати методи навчання учнів початкової школи.

З метою формування у студентів *мотиваційної сфери*, забезпечення атмосфери творчості на формувальному етапі дослідження, виникнення у майбутніх учителів позитивних переживань, які активізують пізнавальний інтерес, усвідомлення значення оволодіння уміннями окрім змістової та процесуальної складової процесу формування ми використовували прийоми емоційного впливу, які були спрямовані на створення психологічного комфорту: створення ситуації успіху на занятті, можливість вільно висловити думку щодо вирішення навчального завдання, взаємодопомога студентів, звернення до студентів за ім'ям, похвала, підбадьорювання тощо.

Отже, в процесі формувального експерименту відбувалося поступове ускладнення видів навчальної діяльності студентів, що дозволило їм протягом загальнодидактичної підготовки засвоїти знання та вміння вибрати методи навчання як її важливу складову навчального процесу, а також досягнути високого рівня їх розвитку. У розробленому процесі особистісно орієнтованого формування зазначеного вміння передбачався тісний зв'язок між теоретичною і практичною підготовкою, між вузівською програмою і практикою початкової школи. Крім того, важливою складовою формувального процесу виступала *самостійна робота* студентів, результати якої використовувалися на практичних і лабораторних заняттях, що підвищувало мотивацію до оволодіння вмінням проектувати мікродіяльність вчителя та учнів. Більш детальну інформацію буде подано в наступних публікаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – С. 141.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерности, основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
4. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
5. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики). – К., 1999.
6. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. – М.: МГУ, 1968. – 178с.
7. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. – Л.: ЛГПИ, 1973. – 175с.

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ “ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ”**

*Стаття присвячена обґрунтуванню програми організації та проведення дослідження психолого-педагогічної підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів до профілактично-корекційної роботи з підлітками “групи ризику”.*

*The article is devoted to the substantiation of the programme connected with organization and realization of research of psychological-pedagogical preparation of future specialists in the field of law for preventive-corrective work with teenagers belonging to the group of risk.*

Проблемі девіантної поведінки підлітків приділяється значна увага з боку суспільства, що зумовлено низкою негативних явищ. Так, характерним для сьогодення є зниження авторитету школи та батьків і, відповідно, послаблення інтересу до навчання та здобуття освіти, зниження рівня вихованості дитячих контингентів. Мають місце прояви психологічного насилля серед підлітків, відсутність у значної частини обдарованих дітей можливості розвивати свої здібності внаслідок комерціалізації дозвіллевої та культурної сфер суспільства тощо.

Залишається вкрай небезпечною для суспільства криміногенна активність неповнолітніх. Саме в цьому віці молодь стає резервом для дорослої та рецидивної злочинності. Тому злочинність неповнолітніх, як і раніше, залишається досить актуальною проблемою для суспільства. Тільки в 2006 році виявлено та поставлено на профілактичний облік в ОВС України понад 20 тисяч підлітків-правопорушників, а всього перебувають на відповідних обліках близько 36 тисяч неповнолітніх. Зокрема, станом на 2006 рік тільки на Херсонщині зареєстровано біля 5 тисяч дітей, які постійно жебракують. Значна частина підлітків не відвідує школи, незважаючи на отримувану батьками державну допомогу через субсидії. Потребують уваги діти-сироти, які перебувають поза школами-інтернатами, та підлітки без батьківського піклування, питома вага яких у загальній чисельності дитячих контингентів є досить значною.

Зниження показників здоров'я і соціальної захищеності дитячих контингентів є однією з причин, що при вступі до школи біля третини дітей мають хронічні захворювання, а для 45,0 % – функціональні відхилення у фізичному і психічному здоров'ї. Не менше 10,0 % з них з різних причин можна віднести до категорії безнадзорних. Ці діти відчувають труднощі у навчанні, мають низький рівень шкільної готовності, мають підвищений ризик до соціальної дезадаптації.

Перераховані категорії проблемних дітей в педагогічній теорії і практиці визначаються як діти “групи ризику” [3; 8; 10; 12]. Усвідомлення відсутності необхідної соціальної і педагогічної допомоги дітям ризику, що виявляється визначальним чинником несприятливої динаміки їх особистісного психофізіологічного і соціального розвитку, детермінує необхідність удосконалення виховної роботи відповідних виховних інституцій з цією категорією дитячих контингентів, створення системи превентивно-профілактичного попередження різних видів правопорушень серед учнівської молоді. Загострює проблему і криміногенний стан правопорушень серед учнівської молоді, рівень її правової культури як прогнозованого майбутнього розвитку нашого суспільства. Це підтверджується багатьма показниками, зокрема статистичними даними по Херсонській області, де спостерігається негативна тенденція згаданих соціальних явищ [4; 12].

Значущість розв'язання даної проблеми для соціально-економічного розвитку суспільства полягає в тому, що розробка інтегрованого комплексного підходу різних соціальних інститутів (зокрема кримінальної міліції у справах неповнолітніх) дозволить

ефективніше використати потенційні освітньо-виховні можливості профілактичної роботи з дітьми “групи ризику”. Однією із важливих умов реалізації існуючої системи роботи є удосконалення діяльності правоохоронних органів із зазначеною соціально неблагополучною категорією учнівської молоді. Наукові доробки вчених-педагогів, юристів-практиків (М.І. Ветров, Ф.В. Глазирін, Ф.К. Думко, В.І. Дяченко, Н.А. Зобенько, С.О. Кубицький, В.Ф. Мороз, В.М. Оржиховська, В.Т. Очередін, В.В. Туряниця, М.М. Фіцула та ін.) підтверджують необхідність більш широкої участі працівників правоохоронних органів у профілактико-корекційній діяльності. Водночас, на думку В.І. Дяченко [6], С.О. Кубицького [7], Г.О. Пономаренко [11] та ін., освітньо-профілактична робота серед молоді, яка здійснюється працівниками системи правоохоронних органів, ще не є ефективною, нерідко носить формальний характер, не враховує психологічні та педагогічні вимоги до цього виду діяльності.

У контексті сучасної соціально-економічної ситуації в країні, враховуючи її вплив на стан правової освіти і виховання населення, необхідно в першу чергу проаналізувати, узагальнити та вдосконалити підготовку майбутніх працівників системи МВС України, які професійно займаються боротьбою з негативними виявами правової культури (проступками, злочинами) серед громадян. Це дасть змогу перенести акцент роботи правоохоронних органів з виправлення наслідків правопорушень учнівської молоді на їх попередження, уникнути багатьох особистісних життєвих трагедій дітей, знизити криміногенну ситуацію в країні в цілому.

*Метою нашої публікації є обґрунтування програми дослідження “Формування готовності майбутніх правоохоронців до роботи з дітьми “групи ризику”.*

Необхідність проведення наукового дослідження з цієї проблеми підтверджується і необґрунтованістю специфіки змісту, недостатньою дослідно-експериментальною перевіркою шляхів та психолого-педагогічних умов процесу професійної підготовки курсантів вищого навчального юридичного закладу – майбутніх спеціалістів МВС України, що забезпечило б високий рівень ефективності їх профілактичного впливу на цю категорію учнівської молоді.

Дисертаційне дослідження буде проводитися в межах комплексної теми “Актуальні проблеми підготовки вчителя сучасної школи” Херсонського державного університету (РК 0198U007532), тематичних планів наукових досліджень Херсонського юридичного інституту Національного університету внутрішніх справ та передбачено Комплексною програмою профілактики злочинності та затвердженою Указом Президента України від 25 грудня 2000 року №1376/2000, програмою профілактичної діяльності управління МВС України в Херсонській області.

*Об’єктом дослідження* буде процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів у вищому навчальному закладі МВС, а *предметом* – система формування готовності майбутніх працівників правоохоронних органів до роботи з підлітками “групи ризику”.

*Мета дослідження* – розробити, науково обґрунтувати і експериментально перевірити систему підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів МВС України до роботи з підлітками “групи ризику”.

Виходячи з предмета та мети роботи, передбачається наступна *гіпотеза дослідження*: ефективність підготовки (професійної готовності) майбутніх працівників правоохоронних органів до роботи з підлітками групи ризику підвищиться, якщо цей процес буде створювати педагогічну систему, яка передбачає:

- орієнтацію змісту, форм і методів навчання на здійснення комплексного підходу до набуття знань профілактичної роботи з підлітками групи ризику на основі інтеграції й міжпредметних зв’язків у процесі вивчення циклів соціально-економічних, фундаментальних та спеціальних дисциплін; упровадженню спецкурсу “Основи превентивно-профілактичної роботи з підлітками” та факультативу “Методика виховної корекційної роботи з дітьми групи ризику”;

- цілеспрямоване формування відповідних професійних якостей і умінь буде проводитись шляхом активізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі засобами оптимального поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання й педагогічної рефлексії, а також включення курсантів у конкретні види роботи з профілактики девіантної поведінки підлітків у процесі проходження ознайомчих і виробничих практик та науково-дослідної й експериментальної діяльності пошуково-педагогічного характеру;
- розвиток суспільно-ціннісної професійної мотивації курсантів на основі особисто орієнтованої концепції освіти в міру накопичення необхідних знань і досвіду профілактично-педагогічної роботи.

Для підтвердження висунутої гіпотези (перевірки її достовірності) та досягнення поставленої мети дослідження мають вирішуватися такі *завдання*:

1. Визначити і обґрунтувати сутність і структуру готовності працівника правоохоронних органів до роботи з дітьми групи ризику;
2. Вивчити теоретичні та практичні передумови підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів МВС України до проведення освітньо-виховної та профілактичної роботи з дітьми групи ризику;
3. Обґрунтувати зміст, критерії та механізм оцінки професійної готовності курсантів вищої юридичної школи до роботи з підлітками групи ризику;
4. Окреслити, експериментально перевірити систему підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів до роботи з підлітками групи ризику та виявити комплекс організаційно-педагогічних умов її впровадження;
5. За одержаними результатами підготувати методичні рекомендації щодо удосконалення навчально-виховного процесу професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України та профілактичної роботи співробітників практичних органів внутрішніх справ.

*Методологічною основою дослідження* будуть: вихідні філософські положення про діяльнісну сутність особистості, роль практики у пізнанні та перетворенні дійсності, залежність функціонування індивідуальної свідомості і світогляду від її ставлення до навколишньої дійсності, про гармонійний розвиток особистості; основні положення професійної, соціальної педагогіки і психології щодо зв'язку між навчанням, виховання і правовою культурою людини; закономірності цих видів діяльності, ідеї людиноцентричного підходу у вихованні; системно-інтегративний підхід до вивчення виховного процесу (як в об'єктивному, так і суб'єктивному вимірі), колективної творчої діяльності педагога і курсантів, принцип детермінованості поведінки.

Відправними для нашого дослідження будуть концептуальні положення, викладені в законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” та “Про міліцію”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

*Теоретичними джерелами дослідження* передбачаються розробки вітчизняних і зарубіжних науковців, що ґрунтуються на: загальнопедагогічному підході до організації навчання, освіти і виховання та його впливові на формування особистості (К.А.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, В.І.Андрєєв, О.В.Барабанщиков, Л.М.Деркач, П.Ф.Каптерев, Я.А.Коменський, І.С.Кон, Н.Т.Костюк, Й.Т.Песталоцці, С.Л.Рубінштейн, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та інші); дидактичному обґрунтуванні системно-інтегративного підходу до організації навчального та виховного процесу (Ю.К.Бабанський, В.І.Бондар, С.У.Гончаренко, А.Л.Дьомін, І.П.Іванов, І.Я.Лернер, О.В.Сухомлинська, М.Д.Ярмаченко та інші); засадах особистісно і практично орієнтованої підготовки майбутнього фахівця (І.Д.Бєх, В.І.Євдокимов, О.С.Падалка, І.Ф.Прокопенко та інші); ідеях психологів, педагогів та інших фахівців з проблеми педагогічно занедбаних дітей та профілактику їх девіантної поведінки (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Л.В.Занков,

І.В.Козубовська, О.М.Леонтєв, А.С.Макаренко, В.М.Оржиховська, Є.І.Петухов, Г.О.Пономаренко, В.Н.Сорока-Россинський, С.Т.Шацький та інші).

*Методи дослідження.* Для розв'язання поставленої проблеми буде використано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – критичний аналіз фахової, правової, соціально-педагогічної, психологічної, методичної літератури; синтез, порівняння, аналогії, систематизація, індукція, дедукція, моделювання – дадуть змогу виявити і узагальнити дослідницькі матеріали з проблеми підготовки майбутніх правоохоронців до роботи з дітьми групи ризику, спрогнозувати процес дослідження; *емпіричні* – узагальнення передового соціально-педагогічного досвіду роботи педагогів та працівників-практиків МВС з проблеми; експертне оцінювання, педагогічні спостереження; анкетування; діагностичні та евристичні бесіди з педагогами, курсантами, батьками й учнями; організація педагогічного експерименту; створення педагогічних ситуацій та умов, що сприятимуть вивченню стану проблеми розвитку професійних умінь випускників юридичного ВНЗ; аналіз продуктів діяльності допоміг відстежити динаміку розвитку рівня готовності курсантів до роботи з дитячими контингентами, дав можливість перевірити гіпотезу. Обробка експериментальних результатів має здійснюватися методами математичної статистики з використанням комп'ютера, що сприятиме уточненню висновків та теоретичних положень.

*Експериментальною базою дослідження* планується обрати Херсонський юридичний інститут Національного університету внутрішніх справ, загальноосвітні навчальні заклади та відділи кримінальної міліції у справах неповнолітніх м. Херсона.

Дослідження буде проводитися протягом 2006-2009 років у декілька етапів:

на *першому* (2006 р.) здійснюватиметься вивчення та аналіз стану розробленості проблеми у філософській, соціально-педагогічній, юридичній та психологічній літературах; визначення об'єкта і предмета, концептуальних положень, мети і завдань наукової роботи, формулювання гіпотези, розробка плану теоретичного та практичного етапів дослідження, експертиза теми у Раді з координації наукових досліджень в галузі педагогіки і психології в Україні;

на *другому* (2007-2009 рр.) планується проведення теоретичного обґрунтування і розробки психолого-педагогічних умов формування готовності майбутніх працівників правоохоронних органів до профілактичної роботи з дітьми групи ризику, апробація результатів дослідження шляхом виступів на науково-практичних конференціях, виїзних засіданнях, семінарах, а також через друковану продукцію; експериментальна перевірка теоретичних положень дослідження;

на *третьому* (2009 р.) узагальнені результати теоретичного аналізу і дослідно-експериментальної роботи. Завершення оформлення висновків і текстової частини дослідження.

*Практичне значення наукової роботи* вбачається у розробці рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності підготовки співробітників кримінальної міліції до роботи з дітьми групи ризику, створенні, апробації і впровадженні у практику вищих навчальних закладів авторського спецкурсу “Основи превентивно-профілактичної роботи з підлітками” та факультативу “Методика виховної корекційної роботи з дітьми групи ризику”. Пропонована методика професійної освіти і виховання курсантів зорієнтована на удосконалення фахової роботи викладачів-предметників вищих юридичних закладів, а також класних керівників та соціальних педагогів у школах-інтернатах, міських притулках, середніх загальноосвітніх школах. Матеріали наукової роботи та отримані результати можуть бути використані під час написання кандидатських та докторських дисертацій, у факультативній роботі в загальноосвітній школі, позашкільних закладах чи на практичних заняттях у ВНЗ з освітньо-правової тематики, для розробки відповідних тем лекцій із соціально-педагогічних та юридичних дисциплін (педагогіки, соціальної педагогіки та психології, криминології, кримінального та адміністративного права, методики соціально-правової роботи тощо), а також можуть слугувати курсантам та студентам вищих юридичних закладів під час проходження ознайомчої та виробничої практик.

*Вірогідність результатів та висновків* дослідження буде забезпечена методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; застосуванням комплексу взаємопов'язаних методів наукового дослідження, які відповідають його меті та завданням; якісним та кількісним аналізом експериментальних даних; перевіркою об'єктів дослідження; вивченням і узагальненням педагогічного досвіду вищих навчальних закладів; широким і всебічним обговоренням результатів, висновків та методичних рекомендацій; підтвердженням одержаними експериментальними даними висунутої гіпотези і теоретичних положень.

*Таким чином*, сучасна соціально-економічна ситуація в суспільстві викликала низку негативних явищ, пов'язаних не тільки з погіршенням фізичного, психічного і морального здоров'я дітей, а і зростанням форм їх соціальної дезадаптації, що виявляється в різновидах асоціальної поведінки. Однією з категорій підлітків, схильних до девіації, є діти так званої "групи ризику". Покращення соціального захисту дітей, що знаходяться в ситуації обмеженого вибору і потребують матеріальної психологічної, медичної і педагогічної допомоги, вимагає згуртування зусиль усіх гілок влади, наукових сил, громадських організацій, правоохоронних органів. Пропонована програма дослідження передбачає розробку науково обґрунтованої системи підготовки випускників вищих навчальних закладів МВС України до роботи з дитячими контингентами групи ризику.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андрієвський Б.М. Девіація як одна з причин важковиховуваності дітей //Соціальна робота за рубежем і в Україні. – Ужгород-Херсон, 2002. – С.219-221.
2. Вайда Т.С., Великий В.М., Тимофієнко В.М. та ін. Кримінологія та профілактика девіантної поведінки: Програма та плани семінарських занять. – Херсон: Айлант, 2001. – 40 с.
3. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.
4. Вісник Верховного суду України, 2006.
5. Думко Ф.К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Південноукр. держ. пед. ун-т (м.Одеса) ім.К.Д.Ушинського. – Одеса, 2000. – 20 с.
6. Дяченко В.І. Формування професійної усталеності курсантів вищих закладів освіти системи МВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2000. – 19с.
7. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 208 с.
8. Каримова Л.М. Дети риска дезадаптации: социальные и психолого-педагогические проблемы //Социально-педагогические, психологические и этнические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в современных условиях. – Бирск: Бирский гос. пед. ин-т, 2002. – С. 64-72.
9. Литвак О.М. Державний вплив на злочинність: Кримінолог.-правове дослідження. – К.: Юрінком Інтер, 2000. – 280 с.
10. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М.: ИПИ, 1995. – 302 с.
11. Пономаренко Г.О. Профілактика девіантної поведінки учнівської молоді у системі діяльності правоохоронних органів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /Кіровоград, держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 1998. – 19 с.
12. Профілактика девиантного поведения учащихся /Под общ. ред. Ю.И. Юрички. – Бирск, 1987. – 362 с.
13. Херсонщина в цифрах. 2000 рік: Статистичний довідник /За ред. В.А.Вознюка. – Херсон: Херсон, обл. упр-ня статистики, 2001. – 467 с.



## **ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

*У статті подано аналіз поглядів філософів, психологів, педагогів на проблеми розвитку особистості у формуванні творчої діяльності у майбутніх спеціалістів. Творча діяльність є фактором формування духовних цінностей, передбачає індивідуальну схильність особистості до подолання стереотипів і конструювання власного творчого продукту.*

*The article presents the analysis of philosophers', psychologists' and teachers' views on person development in the process of creative activity. `Creative activity is a means of accumulating mental values and provides for person's individual predisposition to overcome stereotypes and to construct one's own creative product.*

Сучасний етап національного відродження України вимагає нових підходів до рішення задач розвитку особистості, виявлення її творчого потенціалу.

На думку більшості авторів (Н.А.Бердяєв, А.Н.Леонтьєв, В.І.Петрушин) серед основних факторів, які впливають на розвиток особистості значне місце належить творчості та творчої діяльності, що сприяють оволодінню вміннями утворювати неординарні матеріальні та духовні цінності.

Саме це забезпечує формування таких ознак творчої особистості учнів, як інтелектуальна незалежність, яка дозволяє мислити та говорити, незважаючи на усталені стереотипи й авторитети; виняткова допитливість, що забезпечує оптимальне оволодіння складними навичками та вміннями; гнучкість під час зіткнення з будь-якими проблемами, що дозволяє розв'язувати завдання на основі використання кількох альтернативних варіантів; рішучість у досягненні успіху, яка дещо розвіює сумніви у власній здатності відкривати нове.

У той же час проблема формування творчої діяльності студентів у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях розглядалася в контексті діяльнісного підходу. Метою даної статті став аналіз поглядів філософів, психологів, педагогів на зазначену проблему. Зауважимо, що ще К.Ушинський вказував на наявність у дитини потреби до діяльності. Про це він писав: "дитя потребує діяльності весь час і втомлюється не від діяльності, а від її одноманітності та однобічності" [9: 253].

Сучасний український філософ-педагог І.Зязюн торкається проблем творчості на основі поєднання підсвідомого та свідомого. Для нашого дослідження важливим є те, що дослідник розглядає факти свідомості як уявлення, бажання, фантазії. Останні іманентні свідомості, належать лише їй. Тому ідея підсвідомого, на думку І.Зязюна, пов'язана з теорією інтелектуальної та художньої творчості [4: 3]. При цьому підсвідоме розглядається як реалії без участі свідомості. У той же час свідомість оперує знаннями, які можуть передаватися іншим людям, стати їхнім надбанням.

М.Фіцула вважає, що розвиток особистості у навчально-виховній діяльності має наслідувальний характер. На основі цієї закономірності розробляються теоретичні засади методу прикладу у вихованні. Людська особистість розвивається в діяльності (природні задатки людини реалізуються тільки в процесі її життєдіяльності). Всебічному її розвитку сприяє залучення до різних видів діяльності під впливом середовища [10: 46].

Тобто, наукові погляди М.Фіцули знаходяться в межах теорії діяльності, які виявляють у ній ознаки генетичного підходу до розуміння механізмів зародження психіки діяльності, що сприяє формуванню таких психічних якостей, як мислення, увага, пам'ять, емоції, почуття.

У той же час С.Гончаренко, визначаючи зміст діяльнісно особистісної концепції виховання, стверджує, що дієвим виховання є лише тоді, коли дитина залучається в різноманітні види діяльності та оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності в цій діяльності [3: 98].

Під поняттям “діяльність” науковець розуміє спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Він розглядає діяльність як засіб реалізації мети, її результату [3: 98].

Психолог-педагог В.Семиченко вважає, що діяльнісний підхід визначає провідну цінність системи (в тому числі системи підготовки учнів музичних шкіл) на основі діяльності, яка забезпечує засвоєння та функціонування навчання.

На думку В.Семиченко, з одного боку, “начебто дійсно обмежуються права особистості, можливості її самореалізації. Проте, з іншого боку, таке обмеження може бути доцільним”. “Є нормативні вимоги, завдання, з якими людини повинна рахуватись” [7: 179].

Насправді, в процесі навчання особистість долає труднощі і незручності, вирішує завдання, які їй нецікаві. Але оволодіння видами діяльності, що потребують копійкою праці, не завжди зумовлені індивідуальними якостями особистості і не викликають у неї особливого інтересу, може стати одним із способів формування творчої діяльності. Це може статися в умовах усунення учня від ремісницьких дій, стандартного копіювання.

Зауважимо, що в основу діяльнісного підходу було покладено ідею взаємозв'язку особистості і діяльності. Поняття “діяльність” передбачало наявність такої якості особистості, як активність, що повинна забезпечувати задоволення потреб, які регулюються вимогами суспільства.

О.Леонт'єв вказував на те, що одним із компонентів змісту поняття “діяльність” є наявність взаємозв'язку зовнішньої та внутрішньої стратегії особистості. Він визначав доцільність співвідношення проблем внутрішньої діяльності (мислення) з зовнішньою, практичною діяльністю [5], а також дотримувався думки, що діяльність – це передусім цілеспрямоване перетворення, зміна матеріальних умов життя людини, які, в свою чергу, забезпечують розвиток особистості за допомогою зміни в її самосвідомості.

При цьому зміст закономірностей та специфічних змін свідомості особистості, зумовлені змінами матеріального буття, не розглядалися докладно і тлумачилися автоматично.

Тому, на нашу думку, саме в цій площині причина невдач у реалізації проектів соціально-економічної перебудови суспільства та формуванні творчої особистості.

У контексті діяльнісного підходу П.Гальперін розробляє та обґрунтовує теорію поетапного формування розумових дій, основні положення якої полягають в тому, що психічна діяльність є результатом перенесення зовнішніх дій в план сприйняття, уявлень та понять. Процес такого переносу реалізується через ряд етапів:

а) навчання здійснюється за допомогою випробувань та помилок, коли засвоєні раніше знання, вміння, навички пристосовуються до нового матеріалу; в такому випадку програмується дії, що забезпечують виконання, завдання на основі орієнтовних дій за зразком;

б) орієнтовна система дій передбачає ускладнення завдання, що включає визначення мети головних ознак;

в) орієнтовна основа дій забезпечує спеціальні вказівки [2].

Отже, первинне формування дії здійснюється зовні. Внаслідок розгортання та узагальнення дій студент починає розуміти зміст конкретних операцій, їх взаємозв'язків. Розгорнутість дій операцій скорочується. Дія, що формується зовні, стає надбанням внутрішнього плану особистості, переходить у постійні знання та навички.

У той же час впровадження в навчальну діяльність певних стандартів дій, на нашу думку, допомагає засвоєнню знань, які прийняті нині, але вони не сприяють вирішенню нових проблем, вдосконаленню наявних рішень.

Таким чином, викладені вище точки зору дозволили встановити, що поняття “діяльність” розглядається психологами та педагогами як спосіб вирішення певних завдань на основі синтезу зовнішньої та внутрішньої стратегії особистості, яка зумовлена суб’єкт-об’єктивними відносинами.

Зміст поняття “діяльність” визначається наявністю потреб та мотивів, що орієнтують більше на формування соціалізованої особистості. Останнє передбачає програмування кінцевої мети у вирішенні навчальних завдань.

Зауважимо, що в основу діяльнісного підходу до навчання покладено ідею програмування кінцевого результату ззовні. При цьому необхідно зазначити, що поняття “творчість” розглядалося у контексті формування нових поглядів, матеріальних та духовних цінностей, які б задовольняли різноманітні потреби суспільства.

Творчість, на думку С.Віроzub, – це “прагнення до поширення себе на світ (втілення себе у матеріальній формі – матеріалізації), до гармонії, до рефлексії, до духовного”. І далі, творчість виступає однією з форм людської діяльності [1: 275].

У контексті викладеного зазначимо, що поняття “творчість” постійно ототожнювалося з поняттям “творча діяльність”. Ми вважаємо, що поняття “творчість” передбачає цілісне самостійне створення нового, неповторного, оригінального, значущого: в нашому випадку це нестандартне виконання музичного твору, імпровізація, творіння.

Поняття “творча діяльність” передбачає діяльність, результатом якої є новий оригінальний продукт, що має значення для конкретного виду діяльності і суспільну значущість.

На нашу думку, творча діяльність є фактором становлення творчої особистості, якщо вона базується на альтернативних установках вчителя стосовно формування індивідуальної особистості. Сучасний вчитель повинен враховувати доцільність розвитку якостей особистості, яка зберігає незалежність думок, здібність до ризику викласти власну творчу позицію, невтомного дослідницького пошуку, нестандартного мислення, спілкування в комунікативній діяльності, передбачення та прогнозування. Вона повинна бути скерована на розвиток сили особистості, її сміливості, збільшення життєвої енергії, встановлення взаємозв’язків між мисленням, почуттями та поведінкою. Пошук шляхів вирішення даної проблеми може стати метою подальших досліджень.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Віроzub С.М. Розвиток творчих здібностей учнів // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Миколаїв, 2001. – Вип. 4. – С. 275 – 281.
2. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гипенрейтер, В.В. Петухова. – М., 1981. – С. 78 – 86.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Зязюн І.А. Безсвідомість, підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) // Мистецтво та освіта. – 2001. – №3. – С. 6 – 9.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность // Леонтьев А.Н. Избранные психологические исследования: В 2 т. / Под ред. В.В. Давыдова и др. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 317 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
7. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000. – С. 176 – 203.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1985. – Т. 1. – 246 с.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих пед. закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ**

*Розроблено методику формування професійних психолого-педагогічних умінь за допомогою застосування методів активізації пізнавального процесу. Запропоновано схему цієї методики і короткий опис етапів. В узагальненому виді приведений зміст занять.*

*The technique of formation of professional psychological and pedagogical skills by means of application of methods of activization of cognitive process is developed. The circuit of this technique and the brief description of stages is offered. The contents of employment is represented in a general view.*

### **Постановка проблеми.**

Входження України у Болонський процес і зв'язані з цим зміни в системі освіти припускає удосконалення процесу професійної підготовки педагогічних кадрів. Отже, досить актуально встає проблема необхідності розробки інноваційних методик з педагогічної освіти.

### **Аналіз останніх досліджень.**

Проблема удосконалення форм і методів професійної підготовки вчителів з метою допомогти їм у професійній діяльності швидко включитися в навчально-виховний процес і забезпечити його якісний результат висвітлювалась в працях О.А. Абдуліної, Г.О. Балла, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, О.П. Кондратюка, В.І. Лугового, В.К. Майбороди, Ю.І. Мальованого, А.С. Макаренка, О.В. Матвієнко, І.М. Мельникової, Н.Г. Ничкало, С.О. Нікітчиної, В.О. Сластьоніна, М.І. Сметанського, С.О. Сисоєвої, О.В. Сухомлинської та ін. Проблеми модернізації змісту вищої педагогічної освіти і обґрунтування сучасних вимог до підготовки майбутніх учителів проаналізовано у роботах В.П. Андрущенко, Я.Я. Болюбаша, В.Г. Кременя та ін. Розвиток педагогічної майстерності учителя в освітньому просторі інших країн досліджується в роботах таких учених, як Н.В. Абашкіна, О.Н. Джуринський, Я.С. Колібабюк, Т.С. Кошманова, М.П. Лещенко, Н.М. Лізунова, Л.П. Пуховська, Р.М. Роман, С.М. Романова та ін.

### **Виділення невирішених раніше частин проблеми.**

Проведені дослідження дозволили нам зробити висновок про те, що існує досить велика кількість умінь, які можна віднести до професійно-педагогічних і, як наслідок, можна перелічити методики щодо їх формування. Однак, відсутність цілісного підходу до проблеми психолого-педагогічної підготовки у вузі, а також недостатня вивченість теоретико-методологічних основ активізації пізнавальної діяльності викликало необхідність у вивченні цих питань.

Ціль статті складається в розробці узагальненої методики формування професійних психолого-педагогічних умінь за допомогою активізації пізнавальної діяльності.

Узагальнивши результати досліджень праць В. Андрущенко [1], Я.Я. Болюбаша [2], Г.В. Гунди [3], І.А. Зязюна [4], В.О. Ковальчук [5] та ін., а також спираючись на розроблену нами раніше методику формування умінь розв'язувати педагогічні задачі, була виділена методика формування професійних психолого-педагогічних умінь. Схема методики приведена на рисунку 1.

Схема складається з взаємопов'язаних елементів, які відображають наступні етапи: інформування (виклад теоретичного матеріалу), формування (придбання знань, умінь і навичок), творча самореалізація в самостійній діяльності. Слід зазначити, що на кожному етапі використовувалися свої методи активізації пізнавальної діяльності. Етап формування складався з трьох підетапів: організаційно-інформувальний, формування знань, умінь і навичок, рефлексія.

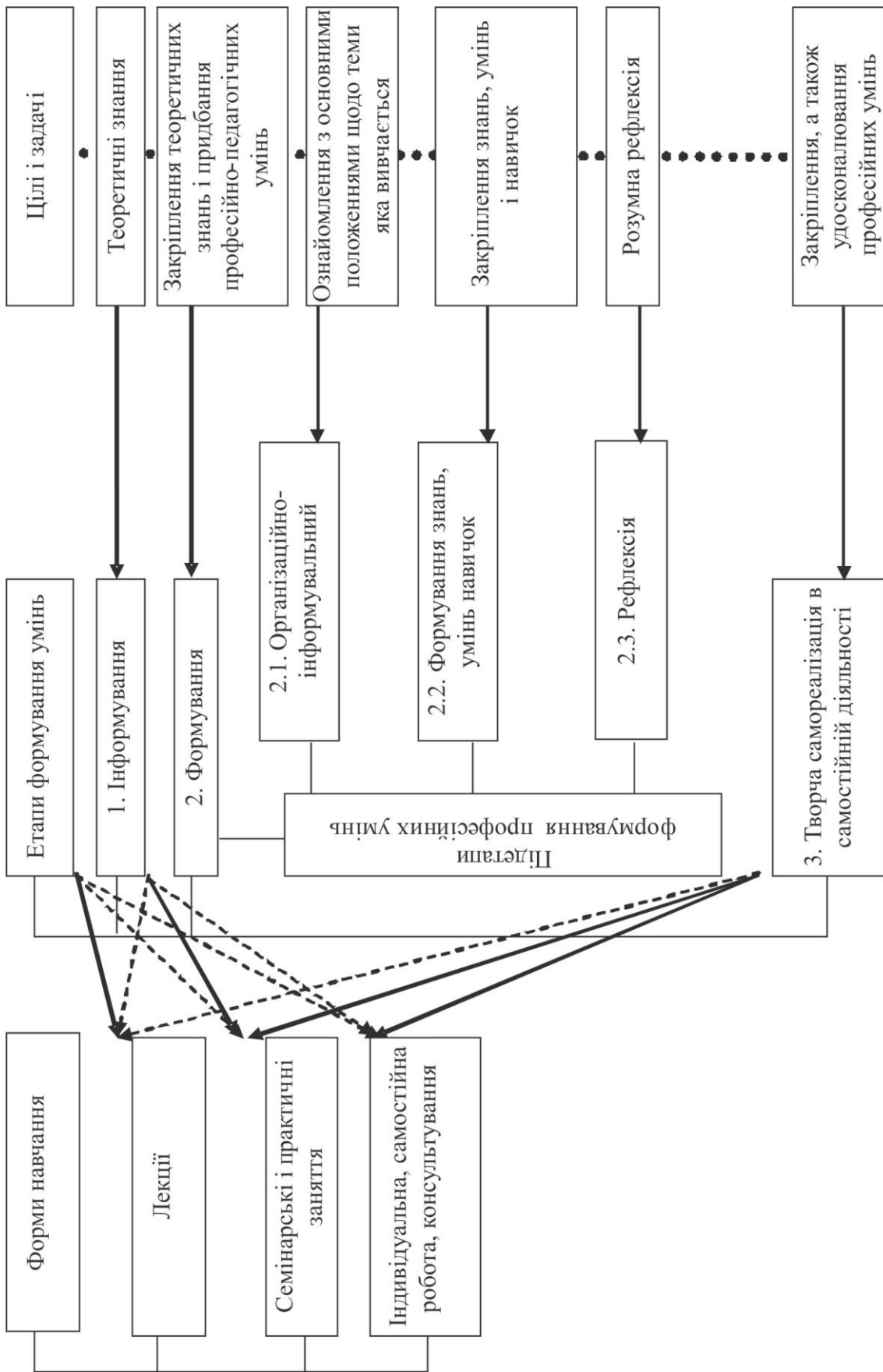


Рис. 1. Методика формування професійних психолого-педагогічних умінь.

Деталізуємо перераховані етапи.

### 1. Етап інформування.

Метою етапу інформування є розгорнутий системний виклад теоретичного матеріалу. Реалізація цього етапу головним чином здійснювалася на лекційних заняттях і закріплювалась на семінарських і практичних заняттях, а також у процесі виконання студентами визначених самостійних і науково-дослідних завдань.

У процесі навчання, як правило, висувалася мета засвоєння студентами визначень, класифікацій, основних психолого-педагогічних категорій, а також ознайомлення студентів з різними науковими школами активізації пізнавальної діяльності і їхнього впливу на формування психолого-педагогічних умінь у ході підготовки педагогів.

Вивчення практичного стану проблеми формування професійних психолого-педагогічних умінь переконало нас у тім, що орієнтація студентів тільки на механічне повторення педагогічних дій, за шаблоном, без осмислення своїх дій у конкретній ситуації мало ефективна. Така форма підготовки майбутніх учителів приводить до погіршення їхньої підготовки як професіоналів, оскільки наукові положення педагогічних дисциплін засвоюються на рівні неосмислених дій, без творчого підходу, на рівні догматичного представлення про зразок занять. Ми також помітили, що при використанні пасивних форм навчання студенти частіше залишаються на рівні чи імітаторів коментаторів педагогічних дій, ми ж прагнули розвинути творчу активність майбутнього вчителя.

### 2. Етап формування.

Основна мета цього етапу полягала в закріпленні теоретичних знань і формуванні практичних професійних психолого-педагогічних умінь. Етап формування реалізовувався на практичних заняттях через три підетапи: організаційно-інформувальний, безпосереднє формування знань, умінь і навичок. Частково формування здійснювалося на лекційних, а також у самостійній діяльності.

#### 2.1. Організаційно-інформувальний підетап.

На організаційно-інформувальному підетапі передбачалося ознайомлення з темою заняття, коротке повторення раніше вивченого теоретичного матеріалу, а також рішення організаційних питань, зв'язаних із проведенням семінарсько-практичного заняття.

#### 2.2. Формування знань, умінь і навичок.

На етапі формування студентам пропонувалося взяти участь у спільних іграх з теоретичних питань лекційних занять, а також на основі додаткової підготовки з теми заняття. Логічний аналіз і прогнозування результатів можливих варіантів рішень – основна мета цього підетапа. На практичних заняттях студентами виконувалися завдання із застосування визначеного набору контрольних питань, використання проблемних ситуацій і методу консультування, вправи на виділення рівнозначних елементів, схематичне, графічне виділення проблем, завдання на розвиток уваги, на уміння відзначати нюанси і дрібні деталі, завдання з виявлення протиріч і можливих причин виникнення проблеми. Застосовувалися завдання для настроювання на розв'язування проблеми, вправи із застосуванням ілюстрацій, завдання на стимулювання процесу досягнення цілей, гри з використанням особливої форми стимулів (за допомогою афоризмів). У ході цього підетапу студенти виконували завдання на формування теоретичних знань ("Шматочки" ("Пазлы")).

#### 2.3. Рефлексія.

У завершенні семінарсько-практичного заняття передбачалася розумна рефлексія. Всі учасники заняття міркували над своїм станом, робили висновки про те, які знання й уміння сформовані, а в яких відзначений явний пробіл і на якому рівні.

Ціль цього підетапу полягає в тому, щоб студенти навчилися приводити у відповідність планований і реальний навчально-виховний процес.

У ході рефлексії студенти міркували, проводили самопостереження, самопізнання своїх власних дій за аналізом виконання педагогічних завдань, формуванню психолого-педагогічних умінь.

### 3. Етап творчої самореалізації в самостійній діяльності.

Етап творчої самореалізації в самостійній діяльності здійснювався на практичних заняттях, а також у виді індивідуальної і самостійної роботи, консультуванні, частково в схованій формі на лекційних заняттях. Метою цього етапу є закріплення й удосконалювання професійних психолого-педагогічних умінь.

Необхідність уведення творчого компонента була нами обґрунтована експериментально, саме тому нами був уведений творчий компонент.

У процесі навчання студенти самостійно вивчали додатковий матеріал, виконували творчі домашні завдання, перевірка яких здійснювалася на практичних заняттях. На лекційних заняттях студенти задавали творчі питання.

Семинарсько-практичні заняття присвячувалися закріпленню теоретичного матеріалу і формуванню професійних психолого-педагогічних умінь. Основна частина занять проходила в проблемно-ігровій формі. На окремих заняттях використовувалося музичне супроводження для створення атмосфери відповідного темі заняття.

У процесі всього періоду навчання на заняттях використовувався дидактичний матеріал, що активізував пізнавальну активність студентів у виді дидактичних засобів навчання. Нами були підготовлені плакати зі схемами і таблицями, фотографії, барвистий роздавальний матеріал.

Створення довірчих відносин, досягнення найкращого взаєморозуміння, розкріпачення учасників занять досягалося шляхом вільного переміщення студентів по аудиторії, якщо того вимагало виконання завдання.

Відмінною рисою розробленої нами узагальненої методики є її сумісність з різними психолого-педагогічними дисциплінами. Основні її елементи припустимі до застосування як на лекційних, так і на семинарсько-практичних заняттях у ході підготовки вчителів.

Виявлення психолого-педагогічної готовності учителів до професійної діяльності здійснювалося за допомогою наступних методів.

1. Методи для визначення рівня сформованості ознак критерію теоретичної майстерності:

- письмове й усне опитування студентів педагогічних факультетів і магістрантів на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін;
- бесіда зі студентами педагогічних факультетів і магістрантами, спостереження за їхньою активністю й аналіз відповідей на поставлені питання під час обговорення.

2. Методи для визначення рівня сформованості ознак критерію педагогічної грамотності (сполучення теоретичної і практичної майстерності):

- письмовий контроль;
- спостереження за поведінням студентів педагогічних факультетів і магістрантами в ході практичних занять;
- аналіз рішень педагогічних задач, запропонованих студентами і магістрантами як в усній, так і в писемній формі.

3. Методи для визначення рівня сформованості ознак критерію практичної майстерності

- тестування за спеціально розробленим автором даного дослідження тестам;
- усне виконання творчих завдань за моделюванням педагогічних ситуацій;
- спостереження за поведінням студентів педагогічних факультетів і магістрантами в ході проведення ділових ігор за рішенням педагогічних задач;
- бесіда зі студентами і магістрантами, консультування.

Таким чином, у процесі дослідження нами була розроблена методика формування професійних психолого-педагогічних умінь учителів. У подальшому передбачається комплексне вивчення проблеми вдосконалення професійної психолого-педагогічної підготовки вчителів, а саме: розробка критеріїв, рівнів і моделі формування професійних психолого-педагогічних умінь.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 5-10.
2. Гунда Г.В. Лабораторні заняття з педагогіки в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя в університеті: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ужгород. нац. ун-т. – Ужгород, 2001. – 20 с.
3. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. програма спец. курсу для слухачів закл. підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Інститут змісту і методів навчання; Державна академія керівних кадрів освіти / Я.Я. Болюбаш (уклад.). – К.: ВВП “Компас”, 1997. – 15с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.: За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
5. Ковальчук В.А. Формування у майбутніх учителів системи професійних умінь розв’язувати соціально-педагогічні задачі// Житомир. пед. у-т. Вісник. – Житомир, 2000. – Вип. 6. – С. 66-68.

УДК 37.018

О.Я. Крокошенко

### **ІСТОРИЧНА ТА СОЦІАЛЬНА СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*Статтю присвячено з’ясуванню історичних особливостей розвитку та соціальної сутності педагогічної компетентності в процесі підготовки майбутніх учителів.*

*The article is devoted to the elucidation of the historical development and social matter of pedagogical competence in the process of future teachers' vocational education.*

Україна, визначивши своє європейське майбутнє, цілком закономірно інтегрується в Європейський освітній процес. За твердженням української дослідниці О.Овчарук, у країнах Євросоюзу “актуальності набуває поняття компетентності, що пов’язане з багатьма чинниками, оскільки саме компетентність є тим індикатором, що дозволяє визначити готовність ... випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства” [1: 236]. Актуальність і значення цього питання підтверджується численними науковими дослідженнями. Так, І. Зязюн підкреслює, що “від рівня розвитку молоді, (розумового, естетичного, практичного) залежать її можливості впливу на розвиток суспільства та внесок у соціальний процес” [2: 45]. На думку педагога, “сміслом і ціллю освіти є Людина в постійному ... розвитку, її духовне становлення, гармонія відносин із собою та іншими людьми, зі світом. Кінцевий результат освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності...” [3: 14-18]. Російській учений А. Хуторський підкреслює, що освітні компетенції мають на увазі, що учень не засвоює окремі одне від одного знання та вміння, а опановує комплексну процедуру, в якій для кожного виділеного напрямку присутня сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [4: 60]. Значний внесок у розробці питання компетентності належить російським дослідникам І.Зимній, А.Марковій, Л.Мітіній та іншим.

Мета нашої розвідки полягає у з’ясуванні історичних особливостей розвитку та соціальної сутності педагогічної компетентності в процесі підготовки майбутніх учителів. У 60-і роки ХХ століття термін “компетентність” почав використовуватися в основному в науково-публіцистичній літературі. Згодом у словнику іноземних слів з’являється таке визначення: “компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність” [5: 282]. Тоді



вже було закладено розуміння поняття “компетентність” як соціально-професійної діяльності людини, що базується на знаннях, інтелекті та персональних рисах.

У Глосарії термінів ЄФО компетентність визначається таким чином: Здатність робити будь-що добре та ефективно; відповідність вимогам, які встановлюються при прийомі на роботу; здатність виконувати особливі трудові функції [6].

Поряд з терміном “компетентність” з’являється термін “компетенція”, які використовуються як абсолютні синоніми, однак ці два терміни мають певні змістові відмінки. Компетентність частіше тлумачиться як інтегрована якість особистості, що виявляється у загальній здатності та готовності її діяльності, заснованій на знаннях та досвіді, накопичених у процесі навчання та соціалізації і орієнтованих на самостійну та успішну участь у певній діяльності. Таким чином, поняття компетенція значно ширше, ніж поняття знання, уміння, навички, бо вбирають у себе **спрямованість** особистості, (мотивацію, ціннісні орієнтації та ін.), її здатність долати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти гнучкість мислення; **характер** – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Ми розуміємо під компетентністю володіння, опанування людиною відповідних компетенцій, що включають в себе його особистісне відношення до предмета діяльності. Поняття компетенції та компетентності є системними, багатокomпонентними. Вони характеризують обумовлене коло предметів та процесів, реалізуються на різних рівнях, тобто містять у собі різноманітні розумові операції (аналітичні, критичні, комунікативні), а також практичні вміння, здоровий глузд та мають свою класифікацію та ієрархію. Загальну компетентність людини можна представити як комплекс, що включає в себе знаннєві (когнітивні), діяльнісні (поведінкові) та стосункові (афективні) компоненти. Вибудовуючи ієрархію, можна виділити кілька **ключових**, компетенцій, які, у свою чергу, складаються з більш конкретних компетенцій, та, нарешті, окремих знань, умінь.

Ключові, або базові, компетенції багатофункціональні, надпредметні та багатомірні. Оволодіння ними дозволяє вирішувати різноманітні проблеми повсякденного, професійного, соціального життя. Ключові компетенції засновуються на властивостях людини та виявляються у певних способах поведінки, що спираються на її психологічні якості, включають широкий практичний контекст з високою мірою універсальності.

Компетентності – це діяльнісні характеристики людини, тому їх класифікація насамперед повинна бути адекватною класифікації діяльностей. У загальному плані – це трудова, навчальна та комунікативна компетентності. Сюди віднесемо професійну компетентність у галузі окремих класів та груп професій, предметну компетентність у конкретній справі (спеціальності), профільну компетентність. Компетентності є знаннєвими характеристиками та класифікуються за галузями знань.

Як психологічна характеристика поняття компетентності включає до свого складу не лише когнітивну (знання) та операційно-технологічну (діяльнісну) складові, а також мотиваційну (емоційну), етичну, соціальну та поведінкову. Аналіз робіт з питання компетентності (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Рамен, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Куниціна, Л. Берестова, В. Байденко, А. Хуторський, Н. Гришанова) дозволив умовно виділити три етапи становлення цього поняття.

Перший етап – 1960-1970 рр. – характеризується введенням у науковий апарат категорії “компетентність”. З цього часу починаються у руслі трансформаційної граматики та теорії вивчення мов дослідження різноманітних видів мовної компетенції, введено поняття “комунікативна компетентність”.

Другий етап – 1970-1990 рр. – характеризується використанням категорії “компетентність” у теорії та практиці навчання мові (особливо нерідній), професіоналізму у керівництві, менеджменті, у навчанні спілкуванню. У цей час розроблюється зміст поняття “соціальна компетентність”. У праці Дж. Равена “Компетентність у сучасному суспільстві” подано розгорнуте тлумачення компетентності. Перелік понять компетентності, за Раменом, нараховує 37 видів [7]. У ньому диференціюються види компетентності, звертає на себе увагу широке використання в різних варіантах компетентності таких категорій, як

“готовність”, “здатність”, “відношення”, “самоконтроль”. На цьому етапі дослідники починають не лише вивчати компетентність, виділяючи від 3 до 27 видів, але й будувати навчання, маючи на увазі формування компетентності як кінцевого продукту процесу освіти.

У 80-і роки в радянській педагогіці розглядалися проблеми, пов’язані з формуванням у учнів необхідної компетентності [8: 35]. Це не розглядалося як самостійна проблема, і тим більш, не претендувало на статус педагогічного підходу, скоріше йшлося про інтуїтивне виділення в окремих освітніх напрямках такого рівня професійних і теоретичних знань, які потребували статусу компетентності.

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії стосовно освіти, починаючи з 1990 р., характеризується появою робіт російського дослідника А.Маркової, у яких у загальному контексті психології праці професійна компетентність є об’єктом спеціального всебічного розгляду [9].

У 90-ті роки було здійснено перспективні спроби більш глибокого концептуального осмислення педагогічної професії та ролі вчителя у відновленні суспільства. Уперше з’являються дослідження, присвячені проблемі педагогічної компетентності вчителя як відносно нового соціокультурного феномена. У них концентруються вимоги до підготовки такого вчителя, компетентність якого включає в себе креативність, нестандартне мислення, вміння орієнтуватися в науково-педагогічній проблематиці, вилучати з неї те професійно значуще, що сприяє підвищенню педагогічної кваліфікації і майстерності, сприяє позитивному перетворенню в теорії та практиці навчально-виховного процесу.

У цей же період було продовжено дослідження компетентності вчителя у соціально-психологічному та комунікативному аспектах. Визначено, що поняття **“педагогічна компетентність”** містить “знання, уміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку особистості”. Також виявлена складна комплексна природа компетентності.

Цей етап розвитку питання компетентності засвідчений у матеріалах ЮНЕСКО, у яких визначається коло компетенцій, які вже повинні бути розглянуті як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття “Освіта: приховані скарби” сформульовано “чотири фактори, на яких базується освіта: навчитись пізнавати, навчитись робити, навчитись жити спільно, навчитись жити” [10].

Українські педагоги в принципі погоджуються з таким трактуванням, але вітчизняні пошуки у цьому напрямку тільки розгортаються. Науковці розглядають питання компетентності і в соціальному аспекті. Так, С.В. Савченко у статті “Социальная компетентность как интегративный критерий социализации личности студента” визначає, що “соціальна компетенція – це набір специфічних соціальних вмінь, навичок і засобів діяльності, володіння якими забезпечує студенту здатність вирішувати проблеми у суспільно-політичній та громадянській сфері діяльності” [11: 209].

Поняття “компетентність” на сьогодні ще остаточно не визначено, лише окреслено список базових навичок, які змістовно, а іноді ситуативно інтерпретуються як компетентності. Вони об’ємні і розвиваються як доповнення до специфічних професійних. Такі ключові компетентності включають, крім іншого, здатність до ефективної роботи в команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницьку поведінку, комунікативні навички. До таких базових навичок дослідники, зокрема Б. Оскарсон, зараховують: основні навички, наприклад, грамоту, рахунок; життєві навички, (самоврядування, спілкування з іншими людьми); ключові навички, наприклад, комунікацію, вирішення проблем; соціальні та громадянські навички, зокрема соціальну активність; навички для одержання зайнятості, як-от обробка інформації; підприємницькі навички, наприклад, дослідження ділових можливостей; управлінські навички, наприклад, консультування, аналітичне мислення; широкі навички, наприклад, аналіз, планування, контроль [12].

Продуктивні розробки поняття компетентності зроблено А.Хуторським, який вважає, що “компетентність – це сукупність взаємопов’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь,

навичок і досвіду діяльності..., необхідних, щоб здійснювати особисто і соціально-значиму продуктивну діяльність відносно до об'єктів реальної дійсності" [12].

З цього визначення випливає найважливіша педагогічна ідея про злиття в понятті компетентність особистісного і соціального смислів освітнього процесу. Поняття компетентності розширюється до масштабів життєвого смислу і трактує його як осмислення свого призначення, своєї долі, життєвих цілей, смислу життя й організації шляху.

Природньо, що тлумачення компетентності європейськими експертами в галузі освіти мають певні нюанси, до того ж єдиного погляду на цю проблему досі не вироблено. Міжнародна комісія Ради Європи розглядає компетентності як ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання.

Необхідність вивчення питання компетентності в освіті зумовлено світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки, а також постійно зростаючими процесами гармонізації європейської системи вищої освіти. З умов глобалізації світової економіки акцент зміщується з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників вищих навчальних закладів.

Протягом останнього десятиріччя здійснюється переорієнтація оцінки результату освіти із понять "підготовленість", "освіченість", "загальна культура", "вихованість" на поняття "компетентність". Отже, зростає значення компетентності в освіті. У той же час аналіз літератури з цієї проблеми (Ю. Татур, І. Зимня, Л. Мітіна), особливо історії її становлення, засвідчує всю складність, багатовимірність та неоднозначність тлумачення самого поняття компетентності. У науковій літературі з'явилося достатньо джерел, які містять різні тлумачення компетентності. Коло цих тлумачень настільки широке та іноді протилежне, що є підстави стверджувати: сучасна педагогічна наука зобов'язана вирішувати завдання формулювання, відокремлення та обґрунтування компетенцій (базисної, ключової, надпредметної, предметної та ін.) та її структури, розробки методів для її оцінки як результату освіти. Фактично ці завдання значною мірою визначаються алгоритмом розгляду проблеми становлення компетентності в системі вищої професійної освіти взагалі та вищої педагогічної освіти зокрема. Виходячи з цього, підкреслимо послідовний зв'язок: загальна компетентність – професійна компетентність – педагогічна компетентність. Як бачимо, увага акцентується на загальній компетентності, що безпосередньо не пов'язується із професіоналізмом, оскільки загальна компетентність може і має виявлятися в різних сферах життя та діяльності людини, сприяючи також і процесу її власного персонального становлення шляхом опанування досягнень культури і створення відповідно власного культурного рівня, а також процесу спілкування з іншими людьми на основі оволодіння соціальними критеріями й засвоєння соціальних норм поведінки. Розвиток педагогічної компетентності багато вітчизняних та закордонних дослідників пов'язують з творчим зростанням особистості.

З урахуванням сучасного стану проблем освіти, вимог до її стану і вимог компетентного ставлення, педагогічну компетентність доцільно тлумачити як інтегровану особистісно-професійну рису вчителя, яка забезпечує його ціннісне ставлення до учнів та ефективне спілкування з ними, спрямоване на створення умов для їх виховання, навчання, особистого розвитку.

Аналізуючи численні дослідження (А. Хуторський, В. Болотов, І. Зимня, В. Адольф, Т. Браже, В. Дьомін), доходимо висновку, що **педагогічна компетентність – це змістовна характеристика спеціаліста, що представляє собою інтегровану особистісну освіту, засновану на сукупності фундаментальних науково-педагогічних знань, умінь та навичок, практичного досвіду, що свідчать про готовність учителя успішно виконувати професійно-педагогічну діяльність.**

У зв'язку з цим сучасною педагогічною наукою визначається система компетентностей, яких набувають, опановуючи зміст освіти у навчально-виховному процесі навчального закладу. Ця система містить у собі ключові або надпредметні, компетентності,

які формуються під час засвоєння змісту всіх предметів і галузей освіти. Ключова компетентність може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Їх формування є загальним результатом засвоєння всього змісту освіти.

Уведення компетенцій у нормативну та практичну складові освіти дозволяє розв'язувати типові для української освіти питання, коли студенти досить добре володіють сукупністю теоретичних знань, але відчують значні труднощі в діяльності, яка потребує використання цих знань для вирішення конкретних життєвих чи професійних ситуацій.

Найважливішою умовою педагогічної компетентності є розуміння вчителем необхідності підвищення своєї загальної та спеціальної культури і старанної організації спілкування як основи розвитку і навчання в навчальному закладі. Динаміка розвитку педагогічної компетентності вчителя визначається заміною репродуктивного виконання роботи на творче, гармонізацією та ускладненням діяльних та комунікативних складових педагогічної компетентності [13].

Відтепер відокремлюється мотиваційна, цілеспрямована та змістовно-випереджальна складові компетентності. Мотиваційна складова педагогічної компетентності вчителя визначається системою його стимулюючих сил, домагань, заохочень. Цілеспрямована складова педагогічної компетентності вчителя включає домінанту педагогічного менталітету і світогляду, систему його особистих рис, зміст яких спрямований на зміну цінності педагогічної діяльності. Змістовно-випереджальна складова педагогічної компетентності характеризує вчителя як працівника творчого, дослідника, конструктора.

Найперший показник педагогічної компетентності – це ставлення до людини, оскільки діяльність вчителя – це діяльність в системі “людина – людина”. Саме тому така складова, як особистісно-гуманістична орієнтація, посідає провідне місце в структурі педагогічної компетентності як інтегральної професійно-особистісної характеристики. Справжній фахівець у системі освіти здатен також системно сприймати педагогічну реальність і системно діяти в цій реальності. Саме ця риса дає змогу завершеного, структурованого сприйняття логіки педагогічної системи, полегшує побудову доцільної діяльності.

Сформованість педагогічної компетентності дозволяє вільно орієнтуватися в предметній сфері, що є обмеженою у кожному певному випадку для фахівця-педагога залежно від його спеціальності та спеціалізації. Безперечно, компетентність включає опанування сучасними педагогічними технологіями, що пов'язані з трьома важливими для вчителя чинниками: культурою спілкування у взаємодії з людьми; умінням отримувати інформацію в межах своєї предметної діяльності, перетворюючи її у змісті навчання та використовуючи для самоосвіти; уміння передавати інформацію іншим.

Усі виділені дослідниками складові педагогічної компетентності тісно пов'язані між собою і створюють складну структуру, яка могла б сформувати “ідеальну модель” фахівця, визначаючи його особистісні та діяльнісні риси, оскільки компетентність може отримати оцінку лише в процесі активних дій та в межах конкретного фаху.

Таким чином, особливості історичного розвитку поняття “компетентність” у педагогічній науці доводять, що педагогічна компетентність учителя являє собою узагальнене особистісне утворення, що містить у собі високий рівень теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної та практичної кваліфікації, засіб вирішення педагогічних завдань та критерій становлення педагога-фахівця.

Сьогодні, коли плюралізм науки є умовою її розвитку, у педагогіці стали активно апробуватися нові підходи, що відображують різні світоглядні і дослідницькі позиції авторів. Так, упродовж останнього десятиріччя активно застосовуються синтетичний, середовищний, проектний, соціокультурний, ситуаційний, особисто-орієнтований, компетентнісний та інші підходи. Наявність в освітньому просторі таких підходів свідчить про те, що в надрах традиційних уявлень народжуються нові педагогічні ідеї, у яких втілюються гуманістичні цінності й демократичні завоювання вітчизняної педагогіки.

Отже, формування майбутніх педагогів на засадах компетентності є теоретичною базою для створення такого освітнього середовища, яке служило б засобом для розкриття і розвитку всіх потенційних можливостей особистості студента, активізації його самопізнання та самовдосконалення, сприяло розвитку вмінь приймати рішення в нестандартних ситуаціях. Це забезпечить мобільність майбутніх педагогів-фахівців в умовах входження України до Європейського союзу, зближення освітніх систем європейських країн і України відповідно до вимог Болонського процесу. Зазначене потребує подальшого вивчення та обґрунтування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Стратегія формування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003.
2. Цінності освіти і виховання. Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К., 2000.
4. Хуторський А. Ключові компетенції як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 59-63.
5. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. – К., 2000.
6. Глосарій термінів ринку праці, розробки стандартів освітніх програм та учбових планів. Європейський фонд освіти. ЄФО, 1997.
7. Равен Джон. Компетентність у сучасному суспільстві. Виявлення, розвиток та реалізація – М., 2002.
8. Гордін Л.Ю. Виховання та соціалізація // Рад. педагогіка – 1991. – № 2. – С. 35-37.
9. Маркова А.К. Психологія професіоналізму. – М., 1993.
10. Делор Ж. Освіта: заховані скарби. UNESCO, 1996.
11. Савченко С.В. Соціальна компетентність як інтегрований критерій соціалізації особистості студента // Вісник Луганського держ. пед. університету. – 2004. – № 10. – С. 208-214.
12. Хуторський А. Технологія проектування ключових та предметних компетенцій // Інтернет-часопис "Ейдос". – 2005. – 12 грудня. [http:// www/edos.ru/journal/2005/12.12.htm](http://www.edos.ru/journal/2005/12.12.htm).
13. Кузьміна Н.В. Професіоналізм особистості викладача та майстра виробничого навчання – М., 1990.

УДК 370

О.О. Лаврентьєва

### **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ОБОВ'ЯЗКІВ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА**

*У статті розглянуто теоретичні підходи до побудови моделі професійної компетентності класного керівника сучасної школи. Аналізується робота педагогічного університету у цьому напрямку, подано конкретні шляхи її здійснення у рамках вивчення педагогічних дисциплін.*

*In article theoretical approaches to construction of model of professional competence of the class teacher of modern school are considered. Work of pedagogical university in this direction is analyzed, concrete ways of its realization are given within the framework of studying pedagogical disciplines.*

Організацією виховної роботи у школі, розробкою технології й механізмів цілеспрямованого впливу на учнів, учнівський колектив у діяльності класного керівника активно займаються науковці й педагоги-практики: Л.В. Байбородова, С.Г. Карпенчук, Л.П. Кацинська, С.В.Кульневич, М.Г.Красовицький М.І. Рожков, В.П. Сазонов, Л.П. Уманський та ін.

Наробки цих учених, а також поява нових навчальних і методичних посібників, періодичних видань, рекомендацій значно полегшують змістову частину роботи класного керівника. Проте аналіз опитування вчителів, які проходять передатестаційну перепідготовку, свідчить про наявність у них певних труднощів: у плануванні виховної роботи з класом, в організації життя й діяльності учнів класу, у роботі з активом класу, у відборі доцільних методів й форм позаурочної виховної роботи, у роботі з батьками тощо. Причому 60% педагогів відмічають, що не готові до впровадження нових форм виховної роботи з учнівським колективом, 45% не володіють методикою діагностики учнів та їх колективів, 50% до планування виховної роботи часто ставляться формально, а самотужки створювати інноваційні форми чи авторські сценарії уміють лише 30% опитаних нами вчителів.

Зрозуміло, що причини такого становища варто шукати не тільки у об'єктивних реаліях нашого часу – невисокій престижності роботи класного керівника, у низькій заробітній платні вчителя, якої об'єктивно не вистачає на задоволення його культурних та інтелектуальних потреб, у занадто високій завантаженості вчителя, виконання ним ідеологічних функцій опікування не лише дітьми, але й їхніми батьками, що не дає достатнього часу для відповідної самоосвіти; у рутинності самої вчительської праці. Витоки низького професійного рівня класного керівника ми вбачаємо у недосконалості системи підготовки майбутнього педагога у цьому напрямку.

Метою статті є розгляд основних тенденцій щодо пошуків змісту професійної компетентності класного керівника й відображення її у системі підготовки майбутнього фахівця в практиці роботи педвузу.

Вважаємо за потрібне відмітити, що останнім часом приділяється значна увага створенню й розробці компонентів моделі професійної готовності вчителя. Зокрема у роботах Б.С. Гершунського, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, Л.В. Кондрашової, Л.М. Мітіної, В.О. Сластьоніна, А.І. Щербакова й ін., з'ясовано, що професійна готовність визначає психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) фахівця та науково-теоретичну і практичну підготовку педагога до виконання його функцій як вчителя-предметника, так і класного керівника. Активний науковий пошук останніх років дозволив з'ясувати базові компоненти компетентності сучасного вчителя.

Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю й передбачає:

- усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності – потреб і інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі;
- оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;
- регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього вчителю потрібно знати педагогічну теорію, розумітися в основних тенденціях розвитку освіти, уміти застосовувати свої знання в практичній діяльності з науково-обґрунтованого управління розвитком особистості учнів.

Існує чимало підходів до розуміння сутності педагогічної компетентності. Однак всі вони виходять з аналізу основних функцій, які здійснює вчитель. Розглянемо їх специфіку.

Виховна діяльність класного керівника досягає мети і дає найбільші результати за умови, якщо вона проводиться в системі, за визначеними Положенням про класного керівника навчального закладу (2004 р.), напрямками. Реалізація цих напрямків виховної роботи відбувається під час здійснення організації і виховання класного колективу; вивчення учнів; укріплення дисципліни і виховання культури поведінки учнів та учнівського колективу; роботи з батьками учнів; узгодження та координації виховних вимог між всіма педагогічними працівниками школи, батьками, громадськістю.

Педагогічна наука узагальнює ці напрямки роботи класного керівника у переліку його діагностичної, організовуючої, виховної, координаційної та стимулюючої функцій. З огляду

на це можна отримати модель компетентності сучасного вчителя, яка має складатися, принаймні, з таких основних компонентів: інтелектуального (наукові психолого-педагогічні й спеціально предметні знання вчителя), психологічного (особистісні якості), управлінського (базові вміння), мотиваційного, комунікативного, проєктивного, дидактичного (педагогічна техніка), методичного (виховна техніка).

Побудова моделі, усвідомлення змісту її компонентів дає можливість створити навчальне середовище, яке б забезпечувало всі напрямки підготовки майбутнього вчителя на необхідному рівні.

Сьогодні час змін не тільки у змісті роботи класного керівника, змінився й сам його статус. Раніше на цю посаду призначався “найбільш досвідчений вчитель”, а сьогодні – це “педагогічний працівник, який здійснює педагогічну діяльність з колективом учнів класу, окремими учнями, їх батьками, організацію і проведення позаурочної та культурно-масової роботи, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їх соціального захисту”, тобто само собою розуміється, що випускник педвузу однозначно має бути підготовленим до цієї роботи. Натомість не завжди наші очікування справджуються.

У Криворізькому державному педагогічному університеті існує великий досвід щодо підготовки студентів до виконання функцій класного керівника. Система такої підготовки включає цілеспрямовану, організовану педагогічну практику, яка починається з другого курсу навчання й поступово ускладнюється – від пасивного психолого-педагогічного спостереження й аналізу до роботи педагогічним організатором у оздоровчому таборі, потім до помічника, й нарешті до виконуючого обов’язки класного керівника.

Змістове наповнення фахової підготовки забезпечується навчальними предметами: курсом педагогіки й історії педагогіки, методики виховної роботи, спецкурсом “Методика підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями”.

Курс “Методика виховної роботи” є логічним продовженням курсу “Педагогіка”, його метою є надання теоретичних основ та навичок управління процесом виховання учнів; усвідомлення студентами та практичного використання ними законів, закономірностей, принципів, технологій, інноваційних методів та прийомів у здійсненні педагогічного керівництва вихованням учнів сучасної школи.

Під час вивчення курсу “Методика виховної роботи” студенти мають:

- закріпити та розширити знання з теорії навчання та виховання;
- навчитися визначати рівень вихованості учнів та розвитку учнівського колективу з використанням комплексу психолого-педагогічних методів; аргументовано висувати конкретні виховні завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і дитячого колективу; планувати систему позакласної виховної роботи; доцільно обирати та використовувати різноманітні форми, методи, засоби організації та згуртування учнівського колективу; володіти вміннями залучати учнів до творчої колективної діяльності; допомагати роботі дитячих та юнацьких громадських організацій; спрямовувати діяльність учителів, батьків, вихователів груп подовженого дня, громадськості у вихованні дітей; встановлювати доцільний стиль відносин з дітьми, батьками та вчителями.

Сьогодні курс “Методика виховної роботи” оновлено згідно нових підходів у контексті Болонського процесу. Для усвідомлення теоретичних і прикладних аспектів роботи класного керівника курс розбито на два модулі: “Теоретичні основи виховного процесу в школі” та “Технології організації виховного процесу”. Підготовка до здійснення виховної роботи в рамках курсу передбачає 20 годин лекційних занять, 36 лабораторних, виділяється час на самостійну роботу студентів.

Змістове наповнення курсу відбувається з огляду на сучасні напрямки виховання підрастаючого покоління: морального виховання, розумового, естетичного, фізичного, громадянського, екологічного, трудового, економічного і т.п. Враховується також й фахова специфіка факультетів педуніверситету у виборі тем занять.

Становлення професійної компетентності класного керівника передбачає впровадження імітаційно-рольового підходу під час вивчення педагогічних дисциплін. Тому кожне лабораторне заняття представляється сукупністю взаємопов'язаних інформаційного, практичного, рефлексивного блоків, блоку вільного обміну інформації та самоосвіти, що має забезпечити формування в студентів стійких умінь та навичок педагогічної діяльності. Під час лабораторних занять з курсу “Методика виховної роботи” студенти здійснюють моделювання педагогічних ситуацій, організовують ділові ігри, обговорюють різні варіанти проведення виховних заходів, різні форми роботи з учнями й колективом, вчать вести документацію.

В умовах оновлення підходів до організації виховання підростаючого покоління великого значення набуває формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності: створення й пошуку нових форм організації виховання, нового змісту, застосування принципово нових засобів й прийомів роботи з учнями, класним колективом, батьками. Це позначилося на новітніх формах проведення занять в рамках курсу “Методика виховної роботи”. Майбутні класні керівники, разом зі студентською групою моделюють нетрадиційні форми проведення виховних заходів: екскурсії в природу, етичні бесіди під час відвідування виставок, презентації професії, колективні творчі справи, диспути, ток-шоу, конкурсні програми, інтерактивні вправи, психологічні практикуми, тренінги і багато чого іншого.

Відзнакою нових тенденцій у підготовці майбутніх фахівців є проведення заліку у вигляді захисту виховних проєктів. Тема проєкту може бути обрана студентом відповідно до змісту курсу як з переліку запропонованих викладачами кафедри, так і на власний розсуд студента чи викладача. Різноманітні й форми представлення проєкту: усний журнал, комп'ютерна газета, презентація, альманах, розробка авторського сценарію виховного заходу тощо.

Виходячи з моделі професійної готовності класного керівника, були розроблені підходи до модульного контролю студентів під час вивчення курсу. З огляду на різні види діяльності, застосовуваних на заняттях, контроль рівня опанування курсу ґрунтується на таких показниках:

- відвідування й активність студентів на лекційних та лабораторних заняттях;
- результати виконання ними поточних перевірочних робіт (повнота, стислість, логічність викладу теоретичних основ питання; оригінальність, етапність, цілісність методичної розробки виховного заходу на запропоновану викладачем тему);
- виконання самостійної роботи – реферату “Методика проведення рухливих ігор” (логічність, повнота, оригінальність, практична спрямованість);
- ведення тематичної папки, в якій накопичується практичний матеріал з досвіду роботи організатора дитячого колективу (повнота, оригінальність, наявність логічної переробки матеріалу);
- ступінь участі у ділових іграх з проведення виховних заходів під час лабораторно-практичних занять (оригінальність, самостійність, комплексність, емоційність, відповідність меті та змісту виховання).

Підводячи підсумок розгляду проблеми пошуку шляхів становлення майбутнього класного керівника у практиці роботи педвузу, відмітимо, що значної доробки потребує процес управління самоосвітою майбутнього фахівця, забезпечення діагностики наявного стану сформованості його професійної компетентності, оновлення застосовуваних форм й методів, які б відповідали потребам студента й сучасної школи. Вирішення цих питань потребує уточнення моделі професійної готовності вчителя до роботи керівником учнівського колективу.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильченко Л.В., Гришина І.В. Професійна компетентність керівника школи. – Х.: Основа, 2006. – 208 с.



2. Книга класного керівника: Довідково-методичне видання / Упоряд. С.В. Кириленко, Н.І. Косарева. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 560 с.
3. Красовицький М.Г. Методика виховної роботи. – К.: Освіта, 1992. – 215 с.

УДК 378. 147. 34

О.В. Лисевич

## **УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У статті розглядається проблема організації умов формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів. Автор статті стверджує, що побудова діалогічних учбових ситуацій сприяє ефективному формуванню культури педагогічного спілкування.*

*The present article reveals the problem of organization of forming conditions of the culture of pedagogical intercourse of the future teacher. The author of the article claims that building of dialogue training situation makes for the effective forming of the culture of pedagogical intercourse.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Культура спілкування як педагогічна проблема у вищих навчальних закладах часто не розглядається системно і не вбудована в учбовий процес. Наслідком такого ставлення до проблеми формування культури спілкування у студентів є недостатній загальнокультурний рівень випускників. Таким чином, є необхідність вирішення проблеми формування культури спілкування у діалозі, спираючись на якісно інші підходи до побудови навчальних ситуацій.

Тому проблема побудови навчального процесу на принципах діалогічного спілкування, співпраці і співтворчості є особливо актуальною. Відповідно є актуальною й проблема підготовки майбутніх педагогів до організації діалогічного навчання.

**Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Цією проблемою займались О.Абдулліна, А.Алексюк, А.Бойко, О.Дубасенюк, Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, О.Мороз, В.Сластьонін, Г.Троцько, та інші. Вчені М.Бахтін, Ф.Бацевич, Л.Виготський, Є.Головаха, М.Каган, Л.Кравець, Л.Мацько дають обґрунтування діалогу як основної форми спілкування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури (К.Альбуханова-Славська, Г.Балл, Л.Кондрашова, Т.Мухіна) дозволяє говорити про проблему формування культури спілкування у контексті діалогічного навчання.

**Мета нашої статті** полягає у необхідності вирішення проблеми формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів у процесі фахової підготовки. Адже побудова демократичного, гуманного суспільства вимагає високого рівня культури його учасників. Якої б сфери діяльності ми б не торкались, зрозуміло, що успіх та результативність її залежить від культури спілкування, яка ґрунтується на здатності будувати діалог як форму більш продуктивного спілкування відповідно сучасним особистісно-розвивальним моделям навчального співробітництва, в яких учасники є активними суб'єктами діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Спілкування – це досить широке поняття, яке визначається як усвідомлений чи неусвідомлений вербальний зв'язок, передача та прийом інформації, що спостерігається завжди і всюди [3: 322]. Оскільки зв'язок вербальний, то доцільно розглянути мовленнєве спілкування як компонент культури спілкування. Лінгвістичний енциклопедичний словник визначає культуру мовлення як “володіння нормами усної і письмової літературної мови (вимова, наголос, вживання слів, граматики, стилістика), а також уміння використовувати виразні засоби мови у різноманітних умовах спілкування відповідно мети і змісту мовлення” [7: 247]. О.Я.Гойхман, автор

монографії “Основы речевой коммуникации”, пропонує такі критерії культури мовлення: правильність, комунікативна доцільність, точність у висловленнях, логічність викладу, якість і доступність, виразність мовлення, різноманітність засобів вираження, естетичність [2]. Автор, досліджуючи характер мовленнєвого висловлювання, виокремлює таку структурну одиницю, як діалог. Діалог він визначає як “процес спілкування, коли одна фраза чергується з відповіддю і відбувається постійна зміна ролей” [2: 132]. Відповідно він виокремлює низку умов для реалізації діалога між учасниками мовленнєвої комунікації: вихідна різниця у знаннях, потреба у спілкуванні, збереження причинно-наслідкових зв'язків, загальні знання мови, семантична зв'язаність діалогу. Таке уявлення про структуру діалогу є правильним, але воно не враховує психології особистості, яка будує діалог за ситуаційних умов, які є обов'язковими.

Таким чином, мовленнєва культура стає інструментом при трансляції інформації у процесі спілкування, а культура спілкування – стратегією поведінки, вмінням застосовувати мовленнєві навички у конкретних ситуаціях відповідно певної мети.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів потребує визначення педагогічних умов. Отже, виникає необхідність визначення змісту поняття “педагогічні умови”.

З точки зору філософії умова є фактором (лат. factor – “чинник”), рушійною силою або причиною будування процесу [9: 72]. Поняття “умова” як філософська категорія відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. Але за межами діяльності стосунки не перетворюються на нову дійсність, тому що для цього необхідна причина. Причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме вона з матеріалу умов, забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [9: 704]. З точки зору соціологічного підходу, поняття “умови” стосується праці і передбачає сукупність особливостей засобів праці та забезпечення необхідного середовища, що обумовить її інтенсивність [5: 479]. Психолого-педагогічне тлумачення подає умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, яке забезпечує успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У такому контексті умова грає роль динамічного регулятора інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання [1: 91].

Ми вважаємо, що умова – це досить складне поняття, що включає встановлення зв'язків між усіма компонентами навчання. Саме сукупність цих компонентів і складає зміст поняття “умови”, що мають педагогічну специфіку.

Отже, сформованість високого рівня культури педагогічного спілкування забезпечується завдяки створенню таких педагогічних умов, які включають організацію діалогічних навчальних ситуацій. Перевага навчальних ситуацій як засобу формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів полягає у тому, що включає в себе необхідність приймати рішення, залучає до спілкування, дискусій, привносить у навчання імпровізаційний момент. Студентам пропонується відреагувати на ситуацію способом, який вимагає певного рівня культури та вмінь ефективно спілкуватись, а також, демонструє їх позиції, мотиви, установки, розуміння один одного, бачення свого місця у ситуації.

Діалогічна навчальна ситуація – це особливий вид моделювання навчального заняття, який зосереджує увагу на міжособистісній взаємодії, надає особливе значення здібностям будувати діалог у різноманітних ситуаціях.

Суть діалогічної навчальної ситуації полягає в тому, що студенти демонструють у конкретній навчальній ситуації себе, рівень своєї педагогічної культури. Інші учасники діалогічної ситуації оцінюють поведінку один одного відповідно до того, чого вони чекали б від цієї особи у конкретній навчальній ситуації. Як результат – усі разом пізнають дещо про людину, ситуацію або про людину в ситуації. Майбутні вчителі, які беруть участь у діалогічній навчальній ситуації і є частиною соціального оточення, повинні спробувати свій репертуар поведінки і вивчити взаємозалежну поведінку групи у даних шаблонних, стереотипних рамках конкретного заняття.

Діалогічні навчальні ситуації можуть бути простими або складними, знайомими або незнайомими. Їх можна представити детально або дозволити учасникам імпровізувати. Дія може відбуватись у повному об'ємі або тривати кілька хвилин. При цьому навчання, для якого була створена ситуація, може бути безпосереднім або опосередкованим; воно може бути пов'язане або з участю у дії, або із спостереженням дії. Кінцевим результатом навчання може бути розвиток навички або вміння, також це може мати перцептивний характер чи характер зміни установки.

Отже, наприкінці відпрацювання низки діалогічних ситуацій достатнім результатом може бути заняття, яке відбулось і йде до логічного завершення; з іншої сторони, викладачеві іноді необхідно роз'яснити групі сенс того, що відбувається, або ж виникає необхідність повторити деякі ситуації, щоб потренуватись у якійсь модифікованій поведінці.

Поняття культури дозволяє швидко ідентифікувати і позначати деякий набір зовнішніх умов та стереотипних рольових поведінкових актів, виходячи з твердження, що зовнішні умови та стереотипні рольові акти є характеристикою певної особистості і передбачувані у конкретній ситуації. У повсякденному житті стереотипна поведінка може бути приписана людям різними способами: відображати соціальне становище – учитель. У цьому випадку роль, стереотип певного ступеня – це культура, яка стає способом вираження групових норм та соціальних вимог і тим самим тисне на окремого індивіда чи групу. Саме зумовлює соціальну поведінку індивіда. Часто культура поведінки, спілкування визначається умовами, у яких знаходяться люди. Коли люди беруть на себе певну роль, вони починають поводити себе відповідно її вимог. Ця поведінка часто є результатом зовнішніх очікувань, іншими словами людина поводить себе так, як від неї чекають інші люди. Причина міжособистісного конфлікту – неправильне тлумачення поведінки одне одного. Процес прийняття ролі є природним і неперервним для будь-кого, хто соціалізований у межах свого соціуму, і невміння адаптуватися відповідно ролі призводить до зриву комунікації [8]. Здібності прогнозувати реакцію іншої людини частково допомагають розумінню ролей, які у теперішньому часі грають співбесідники. У будь-який момент поведінка демонструє роль, яку вони виконують, будуть пристосовуватися до рольових очікувань інших.

Мета ДНС – відчувати, відреагувати і діяти так, як зробив би хтось, опинившись у даній конкретній ситуації. Ідея розігрування ролей досить проста: дати учасникам можливість повправлятися у спілкуванні з іншими, взявши на себе роль учителя, учня. Ситуація визначається розробленим сценарієм і описом ролей. У сценарії дається передісторія конкретної проблеми чи певних умов та уточнюються моменти обмеження. У кінці відбувається узагальнення, під час якого учасники коментують поведінку один одного і роблять висновки, які необхідно зробити з даної ситуації.

Діалогічна навчальна ситуація є досить дієвим засобом, включає ґрунтовну мотивацію, дозволяє студентам брати участь у таких ситуаціях, у яких їм до того не доводилося брати участь; конкретно вона дає можливість взяти участь у професійній діяльності. У процесі міжособистісної взаємодії наша поведінка у багатьох випадках визначається нашим баченням власної ролі, ролі інших людей і нашим сприйняттям цих ролей. Тому є природним, що, коли ми хочемо викладати предмет, який стосується міжособистісної поведінки, то необхідно звертатися до діалогічних навчальних ситуацій як до дієвого педагогічного засобу. ДНС можна використовувати на різних рівнях: навчати з їх допомогою комунікативним навичкам, щоб показати, як люди спілкуються між собою і яким чином відбувається стереотипізація оточуючих людей, а також дослідити за їх допомогою глибинні особистісні блоки та емоції. Ми розглядаємо застосування діалогічних навчальних ситуацій як засіб, за допомогою якого студент зможе експериментувати з інтеракціями так, як це відбувається у реальному житті.

Традиційні форми навчання – лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні заняття успішно сприяють засвоєнню важливих теоретичних положень і знань фактичного матеріалу, але вони не є досконалими. По-перше, у рамках такого навчання важко допомогти

студенту змінити установку чи поведінку. Читати або слухати про щось не означає пережити це, а зміни і розуміння відбуваються лише через реальний досвід.

Роль вчителя, його функції можуть бути прокоментовані як конкретний випадок і можна отримати відповіді: як студент вчинить у тому чи іншому випадку; але, якщо він зробить це у ситуації, то буде мати практичний цінний досвід. Діалогічні навчальні ситуації є тим засобом експериментальної поведінки, яка допоможе студенту подолати непевність у складних реальних ситуаціях. Участь у діалогічній навчальній ситуації знайомить студента з умовами, які включають ті ж обмеження, мотивацію і примушення, які існують у реальному житті. Діалогічні навчальні ситуації можна використовувати на лекціях, семінарах, практичних заняттях, наголошуючи на умовах, в яких опиняється вчитель, що дозволяє краще зрозуміти його поведінку.

Незалежно від обізнаності студента розвивати навички міжособистісного спілкування і комунікації можна тільки застосовуючи їх у реальних міжособистісних контактах. Взаємодія вербальної і невербальної поведінки досить складна, щоб можна було обмежитися набором правил, і, навіть тоді, просування було б проблематичним без зворотного зв'язку стосовно їх поведінки. Інтерпретація сигналів у відповідь, які отримуються від інших людей, і реакція на ці сигнали містить у собі ключ до ефективної міжособистісної комунікації [8: 33-35].

Щоб допомогти студентам розвинути навички міжособистісного спілкування, звертаються до практичного досвіду, використовуючи різноманітні ситуації. Ситуації бувають індивідуального характеру – консультування, інтерв'ю, а також групові – переговори, робота у команді чи колективне інтерв'ю, дискусії.

Переваги діалогічних навчальних ситуацій як засобу формування культури педагогічного спілкування допомагають студентам висловити свої почуття, сприяють обговоренню проблемних питань, допомагають зрозуміти почуття оточуючих та їх мотиви, дають можливість повправлятися у різноманітних типах мовленнєвої поведінки, освітлюють загальні проблеми і динаміку групової взаємодії, формальної та неформальної, дозволяють жваво і безпосередньо подавати навчальний матеріал, підкреслюють важливість невербальних, вербальних емоційних реакцій, являються мотивуючими та ефективними, оскільки вимагають дій, забезпечують швидкий зворотний зв'язок як студенту, так і викладачеві, як учню, так і вчителю, зосереджують увагу на студенті і звертаються до його потреб і прагнень; група може контролювати її темп та зміст, зменшується відстань між навчанням і реальними життєвими ситуаціями, змінюють установки, вчать контролювати почуття та емоції.

Діалогічні навчальні ситуації дають можливість обережати почуття та установки студентів способом, який є одночасно позитивним і безпечним. Позитивним, тому що вони визнаються предметом обговорення, аналізу, а також тому, що діалогічна навчальна ситуація дає можливість контролювати свої почуття і емоції; і безпечним, тому що особистісна поведінка студента не обговорюється – обговорюється поведінка у ситуації. Викладач завжди може запевнити майбутніх учителів, що у будь-якому випадку вони не будуть критикуватись за свої погляди.

Наступною перевагою є здібність діалогічних навчальних ситуацій у порівнянні з іншими традиційними засобами знаходитись у більш тісному зв'язку з зовнішнім світом. Оскільки діалогічна навчальна ситуація відображає стереотипи поведінки, які можуть знадобитися студентам по закінченню курсу, чи вони будуть потребувати їх у спілкуванні з оточуючими, у будь-якому випадку діалогічна навчальна ситуація дозволить набутти практичного досвіду і відпрацювати навички, які знадобляться студентам у майбутньому. Стає можливим не тільки спробувати свої сили у імпровізуванні, але й удосконалити свій досвід, все більше і більше вправляючись у побудові ефективного, переконуючого діалогу. Практика діалогічних навчальних ситуацій доводить до свідомості студента, що деякі аспекти поведінки, такі, наприклад, як розвиток позитивних взаємин з людьми вимагають

певних умінь. Більш того вона переконує, що з цими навичками не народжуються, а їм можна навчитись.

Діалогічні навчальні ситуації здатні мотивувати діяльність і забезпечити простий, безпосередній і швидкий зворотній зв'язок відносно наслідків дій. При певній організації діалогічні навчальні ситуації подобаються учасникам, оскільки сприяють легкому та безпосередньому засвоєнню знань порівняно з іншими. Помилки, які можуть бути допущені у процесі побудови діалогічних навчальних ситуацій треба обов'язково виправити. Це можна зробити у підсумку, забезпечивши учасників інформацією, до якої можна звертатися після або під час побудови діалогічних навчальних ситуацій.

Діалогічні навчальні ситуації використовуються у випадках, коли необхідно, щоб студенти включалися у ситуацію, пережили її і сформулювали своє ставлення до неї. Це прекрасний засіб сформувати культуру педагогічного спілкування і на рівні комунікації, і на рівні емпатії; вони забезпечать високу мотивацію та добре запам'ятовування.

Ми подаємо схему побудови (проведення) діалогічних навчальних ситуацій. Але не всі ці етапи вимагають однакової кількості часу.

1. Постановка завдань, які повинні об'єднуватись з навчальною програмою.
2. Визначення зовнішніх обмежень.
3. Визначення головних питань проблеми.
4. Вибір типу чи структури заняття.
5. Складання плану.
6. Організація діалогу.
7. Підсумкове обговорення.

Починати роботу необхідно з вирішення проблеми (питання): як впишеться діалог, діалогічні навчальні ситуації у навчальний план, заняття. Викладач повинен запитати себе, чому він збирається навчити: поняттям, навичкам, техніці; підвищити почуття емпатії, перцепції, усвідомлення дій. Алгоритм включення діалогічних навчальних ситуацій в учбовий предмет:

1. Введення у предмет.
2. Розвиток теми, яка є предметом дослідження.
3. Основний зміст курсу.
4. Перевірка.
5. Підсумки.

**Висновки.** Отже, діалогічні навчальні ситуації можна використовувати як засіб стимуляції уваги і знайомство з предметом. Діалог можна побудувати так, що буде налагоджена комунікація між різноманітними рівнями управління і другими групами. Студентів необхідно залучати до консультування з приводу різних аспектів, які необхідно розглянути і зафіксувати. Але не завжди можна чітко визначити задачі, у багатьох випадках те, чому навчилися студенти, може відрізнятись від планових намірів організатора. Викладач повинен враховувати зв'язки між тим, що відбувалося раніше і тим, що може відбутися згодом. Обов'язково треба обговорити з учасниками задачі вимог та обов'язки.

Діалогічні навчальні ситуації – це вербалізований процес, який залежить від комунікативних умінь; його доцільно використовувати у тих випадках, коли треба усвідомити власні та глибше зрозуміти позиції інших людей, а також для розвитку міжособистісного спілкування у питаннях, пов'язаних з груповою динамікою та прийняттям рішень. Крім того, діалогічні навчальні ситуації можна використати тоді, коли є потреба навчити працювати у команді. Більш детально це буде обґрунтовано в подальших публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
2. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения //Научный вестник

- Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – Вип. 8-9. – Одеса, 1999. — С. 90-94.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов под ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА. – 1997. – 272 с.
  4. Краткий словарь по социологии /Под общей ред. Д.М.Гвишлани. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
  5. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися: Учеб. пособие. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
  6. Кулешова О.В. Формирование культуры общения как необходимое условие развития личности студента // Соціально-політичні та правові проблеми формування особистості і держави: Зб. наук. пр. – Хмельницький, 1998. – С. 36-39.
  7. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М., 1990. – 685 с.
  8. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. посібник. – К.: ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.
  9. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 429 с.
  10. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навч. посібник /За ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
  11. Філософський словник /За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. – 768 с.

**УДК 378**

**Є.О. Лодатко**

### ***ДІАГНОСТУВАННЯ ПРАГМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ МАТЕМАТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ***

*У статті аналізується вивченість питання в педагогічній літературі, розглядаються напрями діагностування, описується його методика і наводиться зміст комплексного тесту розвиненості прагматичних уявлень вчителя початкових класів.*

*In the article analyses the state of studying the problem in pedagogical literature, examines the directions of diagnosing, describes ifs methods and gives the contents of a complex test, revealing the level development of the pragmatic presentations of a primary school teacher.*

Внаслідок зміни освітньої парадигми та виходу національної системи освіти на болонські орієнтири розвитку, відбувається поступова переорієнтація програм професійної підготовки вчителів на антропоорієнтовані освітні цінності, що вимагає від педагогічних навчальних закладів “забезпечити формування особистісної та професійної культури педагога як способу його життєдіяльності ... Професіонал у галузі освіти повинен виразно уявляти собі місце і роль освітніх процесів і систем у світовому культурному русі” [9: 5], мати гарну фундаментальну підготовку, розвинене дидактичне мислення, володіти методиками й технологіями навчання, спиратися на реалістичні уявлення щодо *прагматичної значущості* математичних знань, їх функціональності та культурологічної цінності [6].

Природно, разом із підвищенням уваги до оволодіння фундаментальними і фаховими знаннями та набуття компетентностей в системі підготовки вчителів виключної ролі набувають питання, пов'язані не тільки з визначенням навчальних досягнень, а й з *діагностуванням* рівнів розвиненості у вчителів прагматичних уявлень та уявлень щодо прикладного значення математичних знань.

Педагогічне діагностування традиційно вважається найбільш складним різновидом дослідницької діяльності, оскільки в реальному навчально-виховному процесі, реальній педагогічній діяльності існує досить багато факторів, про вплив яких на досліджуване явище

дослідник взагалі може й не здогадуватися або безпідставно ігнорувати їх як несуттєві. Крім того, певні складнощі (методологічного характеру) виникають при побудові моделі діагностування і визначення методів вимірювання в її межах.

Так, одними з найбільш складних питань педагогічної діагностики є питання, пов'язані з визначенням рівнів розвиненості (сформованості) певних професійних якостей, особистісних досягнень тощо. До кола подібних питань відноситься й з'ясування рівня розвиненості (сформованості) прагматичних уявлень вчителя, на чому наголошують математики (М. І. Башмаков, Г. В. Дорофєєв, С. Ю. Маслов та інші), методисти і педагоги (Р. С. Гуревич, І. Ф. Шаригін та інші), оскільки цей напрямок професійного становлення вчителя відіграє провідну роль у вирішенні багатьох педагогічних задач стратегічного характеру – від реалізації правильного, адекватного цілеполагання до визначення інтелектуальних орієнтирів математичної діяльності.

Отже, в контексті сказаного діагностування розвиненості прагматичних уявлень вчителя початкових класів в площині його математичної культури є *актуальною* проблемою. Визначення напрямів її вирішення має суто *практичне значення*, оскільки відкриває можливості для управління процесом формування професійних компетенцій майбутнього вчителя з орієнтацією їх на суспільно визнані культурні цінності, освітні стандарти, наукові і методичні досягнення.

*Метою* статті є обґрунтування методики діагностування та розробка засобів визначення рівня розвиненості прагматичних уявлень вчителя початкових класів.

Прагматичні уявлення вчителя початкових класів є тим особистісним утворенням, що визначає принципові погляди суб'єкта (вчителя) на практичну цінність шкільних математичних знань, розуміння їх місця в системі соціокультурних відносин суспільства та їх впливу на формування і варіативне поширення комунікаційних процесів в сучасному національному інформаційному просторі.

Без розвинених прагматичних уявлень щодо шкільної математики не може мислитися не тільки математична культура вчителя початкових класів, а й його фахова підготовка. Прагматичні уявлення вчителя визначають як його принципове ставлення до шкільної математики взагалі, так і його розуміння ролі математичних знань, методів, процедур у забезпеченні соціальних і практичних потреб учнів та випускників загальноосвітніх шкіл тощо.

Слід відзначити, що “прагматичний погляд” на математичні знання не є черговою модою на кшталт недавньої повальної гуманітаризації природничо-математичних дисциплін в загальноосвітній школі. Такий “погляд” завжди мав місце, але не так часто привертав публічну увагу. Зокрема він характеризував уявлення математиків і методистів щодо значення шкільної математики в суспільстві, соціалізації (в ньому) пересічного громадянина – носія певних математичних знань, суспільно визнаних традицій, ментальних уподобань, національної математичної культури.

Інформаційний розвиток суспільства, зміна економічних і суспільних пріоритетів спричинили й зміни у ставленні суспільства до шкільної освіти взагалі і її математичної складової зокрема. Остання все частіше стала оцінюватися з позицій сьогоденної матеріальної “корисності”, утилітарної достатності. Зараз, як слушно наголошує К. Маркечко, “у сучасному світі постмодерну домінуючим стає прагматичний підхід економічної ефективності, яка останнім часом стає основним критерієм успішності нації на світових ринках” [8: 3], у тому числі й на освітньому.

І хоча на думку І. Ф. Шаригіна, прагматизм є більш “типовим для західних освітніх систем”, а для вітчизняної “математичної освіти зокрема типовою є схильність до ідеалізму” [10: 4], практична, утилітарна спрямованість математичної освіти (за якою вбачаються певні економічні важелі) набуває реальності: інтеграція в європейський освітній простір вимагає від учасників навчально-виховного процесу усвідомлення не тільки розвивального значення математичної діяльності, а й практичної користі математичних знань для випускників шкіл, достатності цих знань для забезпечення їх повсякденних потреб у житті.

Значно докладніше з цього приводу висловлюється Г. В. Дорофеев – завідувач лабораторії математичної освіти Інституту змісту і методів навчання РАО. Він звертає увагу саме на початковий етап навчання математики, наголошуючи на тому, що цей етап “...має дві основні цілі: внутрішню, дидактичну – загальний розвиток учнів і підготовку їх до продовження освіти, і зовнішню, прагматичну – формування математичної грамотності ...

Прагматична мета початкового навчання вимагає, щоб зміст був в певному смислі замкненим: він повинен забезпечувати найпростіші потреби людини в її повсякденному житті – “крамничні” розрахунки, розрахунок податків, тарифів і штрафів тощо, найпростіші випадки застосування математичної термінології та символіки в природній мові.

Іншими словами, прагматична мета – формування математичної грамотності – відповідає тезі про достатність початкової освіти для повсякденного життя людини, для можливості його *самозабезпечення* в сучасному суспільстві на примітивному рівні, для можливості виконувати елементарну трудову діяльність на виконавському рівні. В цьому смислі математична грамотність є необхідною компонентою *функціональної грамотності*, що розуміється як сукупність знань і умінь, які складають основу можливості самостійного функціонування людини в суспільстві” [2: 237].

Зараз, підкреслює далі Г. В. Дорофеев, – “концепція початкового навчання в цілому йде саме в цьому напрямку, про що свідчить, зокрема, активне внесення в початкову школу знань про оточуючий світ, ... підвищення уваги до комунікативної компоненти освіти ...” [2: 237].

У більш загальному вигляді свою думку стосовно прагматичних уявлень про математичні знання в сучасному суспільстві висловлює й М. І. Башмаков. “У визначенні цілей загальної математичної освіти, – відзначає він, – завжди сусідили два напрямки: утилітарний (прагматичний), націлений на потреби у застосуванні математики в практичному житті, і концептуальний, націлений на посилення ролі математики в загальному розвитку людини. Якщо особливості стану суспільства в 50-90 рр. ХХ століття диктували примат утилітарного підходу, то зміни в цьому стані, що відбуваються в останні десятиліття, диктують явну перевагу концептуальних цілей навчання, причому ця тенденція в найближчому майбутньому буде тільки підсилюватися” [1: 2].

Слід зауважити, що прагматичний підхід до оцінки процесів, явищ, змісту діяльності тощо, або просто прагматизм, властивий людині від народження і є невід’ємною частиною лівопівкульного мислення, “відповідального” за оволодіння навичками оперування абстрактними й ідеальними об’єктами.

Так, в одному з останніх своїх семіотичних досліджень, С. Ю. Маслов дійшов висновку, що “з оптимізмом і любов’ю до штучного, за яке відповідає *ліва півкуля*, зв’язаний футуризм, з *конструктивністю – прагматизм*, з *прагматизмом* і “*підпорядкуванням законам Розуму*” – *функціональність* (точніше, насправді, Розум може виявитися догматизацією своєї моделі, що неодмінно призведе до псевдофункціональності). Красота розуміється тут як висока доцільність, а основні теоретико-пізнавальні категорії трактуються раціонально, – курсив авт., Є. Л. – Аналогічно формується комплекс правопівкульної свідомості, який включає песимізм, оберненість у минуле, ескапізм, антипрагматизм, романтичне свавілля (красота – результат вільної і болісної творчості) [7: 8].

Отже, повноцінно сформовані прагматичні уявлення, в певному розумінні, зумовлюють “функціональність” методико-математичної діяльності вчителя, змушуючи його структурувати, впорядковувати, нормувати і орієнтувати власні дидактичні дії в такий спосіб, щоб цілеспрямовано впливати на процес оволодіння учнями умінь користуватися математичними знаннями в повсякденній діяльності та подальшому навчанні.

Звичайно, коли мова заходить про прагматичні уявлення вчителя початкових класів стосовно шкільного курсу математики постає питання щодо їх оцінки з точки зору *відповідності* тим практичним реаліям, що апріорно присутні в національній системі освіти та повсякденному досвіді і визначають концептуальні міркування щодо відбору змісту і методів навчання математики на кожному ступені загальноосвітньої школи.



Отже, діагностування розвиненості у вчителя прагматичних уявлень може надати можливість *скласти уявлення* про певні компоненти його математичної культури, *прогнозувати* якість та прикладну ефективність методичної діяльності в процесі викладання математики і з певною вірогідністю *оцінювати* перспективи розвитку математичної грамотності тих учнів початкової школи, що навчаються у нього.

Слід відзначити, що діагностування розвиненості прагматичних уявлень вчителя початкових класів є досить складним процесом, що може розтягуватися на достатньо тривалий час (сумірний з повним циклом навчання в початковій школі) і вимагати систематичного відслідковування методичних дій вчителя, – до яких він вдається у процесі викладання математики, – на предмет відповідності прикладній основі тим математичним фактам, що становлять основу змісту початкового курсу математики. Діагностування розвиненості прагматичних уявлень вчителя початкових класів може відбуватися й в обмежений у часі термін через тестування сформованості окремих компонентів у вчителя на той момент, коли відбувається діагностування.

Умови, в яких відбувається діагностування, безсумнівно, мають вплив на отримуваний результат. Так, діагностування розвиненості прагматичних уявлень вчителя в природних умовах педагогічного процесу протягом тривалого часу безсумнівно дає можливість спостерігати методичні дії вчителя і через їх зміст приходити до оціночних висновків. Втім сподіватися, що за таких умов діагностування дасть результат з високим рівнем достовірності навряд чи було б правильним. Справа в тім, що значна розтягненість процесу діагностування в часі мимовільно підсилює вплив сторонніх факторів різного роду, що зумовлюють виникнення непрогнозованої похибки.

Інший варіант діагностування – тестування розвиненості прагматичних уявлень вчителя – є підстави вважати більш прийнятним, оскільки умови тестування можуть бути такими, що практично унеможливають вплив сторонніх факторів. Зокрема тестування може відбуватися в анонімній формі за опитувальником, у якому запитання сформульовані так, що не зачіпають ніяких особистісних рис і характеристик вчителя і тому не викликають у нього негативних емоцій, остраху помилитися або справити погане враження на сторонніх.

Зважаючи на зазначене вище та виходячи з предмета діагностування (про який мова йшла в [5: 12]), нами запропоновано комплексний тест розвиненості прагматичних уявлень вчителя початкових класів, що спирається на загальноприйняті точки зору філософів (Н. Гудмен, В. В. Кирющенко, Ч. Пірс та інші), математиків (М. І. Башмаков, Г. В. Дорофєєв, С. Ю. Маслов та інші) і методистів (Р. С. Гуревич, І. Ф. Шаригін та інші) про домінуючі в суспільстві уявлення щодо корисності й утилітарної цінності шкільних математичних знань та спрямованості шкільного курсу математики на забезпечення повсякденних потреб та формування математичної грамотності учнів.

Основу тесту утворюють п'ять тематично споріднених блоків, що віддзеркалюють різні за орієнтацією компоненти (складові) прагматичних уявлень вчителя початкових класів. Вони стосуються зокрема:

- 1) математичної грамотності;
- 2) застосування математики в практичній діяльності;
- 3) значення математичних знань в загальному розвитку людини;
- 4) економічної ефективності математичних знань;
- 5) функціональності математичних знань.

Залежно від змістовної орієнтації кожен з цих блоків складається з сукупності суджень (див. додаток), оцінка яких учасниками тестування (вчителями початкових класів і студентами відповідного напрямку підготовки) може надати достатню інформацію про розвиненість тих компонентів, що характеризують:

- 1) *уявлення* вчителів початкових класів про прикладне значення шкільної математики та напрями її проникнення в різні сфери повсякденного життя;

- 2) *орієнтації* вчителів початкових класів на формування в учнів математичної грамотності як комплексу особистісних якостей, невіддільних від інтелектуального розвитку людини;
- 3) *об'єктивні й суб'єктивні фактори*, що впливають на процеси формування прагматичних уявлень майбутнього вчителя початкових класів.

Серед сукупності суджень мають бути наступні:

I. Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що вчитель початкових класів повинен:

- 1) вільно володіти математичною лексикою та синтаксисом, характерними для початкової та основної школи;
- 2) мати уявлення щодо математичної символіки, якою можуть користуватися учні в початковій та основній школі;
- 3) вміти оперувати буквами, розрізняти їх зміст залежно від контексту, в якому вони вживаються;
- 4) знати правила побудови (зображення) геометричних фігур та інших графічних об'єктів, які вживаються в початковій та основній школі;
- 5) володіти методами розв'язання рівнянь і нерівностей, що вивчаються в загальноосвітній школі;
- 6) знати особливості означення математичних понять, які вводяться в обіг у початковій та основній школі;
- 7) володіти найбільш поширеними процедурами обґрунтувань математичних тверджень (фактів), які використовуються в початковій та основній школі;
- 8) знати, в чому полягає сутність математичного моделювання;
- 9) вільно володіти обчислювальними процедурами (усними й письмовими);
- 10) мати уявлення про вимірювання величин та інструменти, що застосовуються в практичній діяльності для реалізації вимірювальних процедур.

II. Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що вчитель початкових класів повинен:

- 1) мати уявлення про сферу застосування обчислювальних процедур у повсякденному житті;
- 2) мати уявлення про сферу застосування геометричних фактів у практичній діяльності людини;
- 3) мати уявлення про застосування функціональних залежностей у практичній діяльності людини;
- 4) мати уявлення про основні математичні моделі, що застосовуються в практиці розв'язання задач;
- 5) мати уявлення про особливості застосування математичних методів у повсякденному житті;
- 6) мати уявлення про методи вимірювань величин, що застосовуються в повсякденному житті;
- 7) володіти методами розв'язання рівнянь і нерівностей, розгляд яких передбачено програмою з математики для загальноосвітньої школи;
- 8) володіти методами графічних інтерпретацій найпростіших математичних залежностей, що зустрічаються в повсякденному житті;
- 9) володіти методами розв'язання типових побутових задач;
- 10) мати уявлення про вірогідність результатів, які можуть бути отримані при розв'язанні прикладних задач.

III. Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що:

- 1) математичні знання сприяють інтелектуальному розвитку особистості;
- 2) заняття математикою сприяють впорядкованості мислення;
- 3) заняття математикою виховують низку позитивних рис особистості (наполегливість, інтелектуальна чесність тощо);
- 4) заняття математикою розвивають навички структурування діяльності;
- 5) математична діяльність розвиває навички доказових міркувань;

- 6) математична діяльність зумовлює оволодіння схемами правильних міркувань;
- 7) математика, завдяки своєму змісту, забезпечує досвід оперування абстрактними об'єктами;
- 8) математичні знання мають універсальний характер, що забезпечує можливість їх переносу в різні предметні галузі;
- 9) заняття математикою формують формалізоване сприйняття явищ оточуючого світу;
- 10) математична діяльність розвиває гнучкість мислення.

IV. Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що:

- 1) математичні знання в сучасному суспільстві є основою для створення високотехнологічних виробництв;
- 2) на математичній основі ґрунтуються сучасні інформаційні технології;
- 3) математичні знання є основою сучасних комунікаційних систем;
- 4) математичні методи широко застосовуються в сучасній економіці;
- 5) без математичних знань неможливе створення сучасних інженерних проєктів і архітектурних споруд;
- 6) без застосування математичних методів неможлива оцінка сучасних товарних ринків;
- 7) без застосування математичних методів неможлива оцінка сучасних фінансових ринків;
- 8) математичні методи є основою для оцінки суспільної думки щодо дій тих чи інших державних інститутів, політичних партій тощо;
- 9) без застосування математичних методів неможливе обґрунтування фінансових проєктів;
- 10) математичні знання є часткою національної економіки.

V. Наскільки Ви погоджуєтеся з тим, що вчитель початкових класів повинен:

- 1) мати уявлення про застосування в практичній діяльності теоретичних відомостей про числа, які вивчаються в початковій та основній школі;
- 2) мати уявлення про застосування в практичній діяльності знань про геометричні об'єкти, що вивчаються в загальноосвітній школі;
- 3) мати уявлення про застосування в практичній діяльності знань про рівняння і нерівності, що вивчаються в загальноосвітній школі;
- 4) мати уявлення про сферу застосування знань про основні функціональні залежності, що вивчаються в загальноосвітній школі;
- 5) мати уявлення про сферу застосування знань про тотожні перетворення виразів;
- 6) знати, в чому полягають особливості застосування математичних знань в практиці розв'язання прикладних задач;
- 7) мати уявлення щодо меж застосування математичних знань, які вивчаються в початковій та основній школі;
- 8) мати уявлення щодо утилітарної спрямованості математичних знань, які вивчаються в загальноосвітній школі;
- 9) мати уявлення щодо концептуальної значимості математичних знань, які вивчаються в початковій школі;
- 10) мати уявлення щодо застосування математичних знань і методів в інших галузях знань.

Для оцінки учасниками тестування суджень, що складають зміст блоків, передбачено застосування десятибальної шкали показників (9 – найвищий за значимістю показник, який свідчить про те, що запропонована точка зору повністю поділяється; 0 – найнижчий показник, який свідчить про те, що запропонована точка зору не поділяється навіть частково; інші показники свідчать про часткову згоду із запропонованою точкою зору).

Для кількісної оцінки рівнів розвиненості прагматичних уявлень вчителів початкових класів нами запропоновано методику, згідно з якою вихідними (“еталонними”) беруться показники, запропоновані експертами. До складу експертної групи повинні входити професійні математики, математики-прикладники, спеціалісти з інформаційних технологій, викладачі математики за фахом (вчитель початкових класів), педагоги з базовою математичною освітою.

Попередньо, на підставі експертних оцінок фахівців, для *кожного* питання тесту розраховується його імовірна “вага”  $m_{ij}$ :

$$m_{ij} = \frac{1}{k} \cdot \sum_k m_{ij}(k), \quad (1)$$

де  $i$  – номер блоку,  $j$  – номер питання у блоці,  $k$  – кількість експертів,  $m_{ij}(k)$  – оцінка  $k$ -м експертом “ваги”  $j$ -го питання в  $i$ -му блоці.

Зауваження. Оскільки в статистичних дослідженнях величина  $m_{ij}$ , розрахована як середня дискретної випадкової величини, фактично співпадає з її математичним сподіванням для тієї ж вибірки [4: 282], то в застосуванні іншого математичного інструментарію немає сенсу.

Таким чином, для кожного блоку визначається сукупність експертних ваг  $\{m_{i1}, m_{i2}, m_{i3}, \dots, m_{i10}\}$ , від яких надалі будуть визначатися відхилення  $\Delta_{ij}$  у відповідях  $t_{ij}$  з тестів учасників:

$$\Delta_{ij} = |m_{ij} - t_{ij}|. \quad (2)$$

Величина  $r_i$ , розрахована наступним способом може інтерпретуватися як досягнутий рівень  $r_i$  сформованості  $i$ -ї прагматичної компоненти (складової) для кожного учасника тестування.

$$r_i = \left( 1 - \frac{\sum_{j=1}^{10} \Delta_{ij}}{\sum_{j=1}^{10} m_{ij}} \right) \cdot 100\%, \quad (3)$$

Рівнів сформованості прагматичних компонентів взагалі доцільно виділити три, – високий  $A_{r_i \geq 70\%}$ , середній  $B_{40\% \leq r_i < 70\%}$  і низький  $C_{r_i < 40\%}$ , – як це практикується у педагогічній діагностиці. Тоді за результатами тестування кожного з учасників (вчителів початкових класів чи студентів відповідного напрямку фахової підготовки) можна віднести до тієї чи іншої категорії ( $A$ ,  $B$  чи  $C$ ) залежно від отриманих показників сформованості у них кожної прагматичної компоненти.

Відповідно до цього кожен з учасників тестування за всіма прагматичними компонентами має можливість отримати *комплексну диференційовану характеристику* розвиненості прагматичних уявлень: від найвищої ААААА до найнижчої ССССС.

Загальним рівнем розвитку прагматичних уявлень вчителя початкових класів (або *індивідуальним рейтинговим показником*) може вважатися деякий середньозважений показник  $R_M$ , який можна отримати виходячи зі співвідношення:

$$R_M = \frac{\sum_{i=1}^5 r_i \cdot i}{\sum_i i}, \quad (4)$$

де  $i$  – номер блоку,  $r_i$  – рівень сформованості прагматичної компоненти по  $i$ -му блоку.

При цьому номери блоків, що впорядковані так, як це зроблено у тексті вище, з одного боку, визначають професійну значимість прагматичних складових для фахівця – вчителя початкових класів, а, з іншого, виконують роль частот (“ваг”) у статистичній вибірці дискретної випадкової величини. Отже, з урахуванням “вагових” коефіцієнтів комплексна диференційована характеристика АВААА для *вчителя початкових класів* гірша за ВАААА, а СВАСС гірша за САВСС і т.д.

Розгляд отриманих показників окремо і в сукупності надає можливість, зокрема аналізувати *прагматичні уявлення* вчителів початкових класів щодо прикладної та

соціокультурної цінності шкільних математичних знань, що набули статусу завершених у період їхньої професійної діяльності.

Тестування зорієнтовано на вчителів початкових класів із різним стажем педагогічної роботи, вчителів, що працюють у міських і сільських школах, а також студентів старших курсів педагогічних університетів, які навчаються за програмою підготовки з відповідного фаху.

Серед учасників, які беруть участь в тестуванні, доцільно сформувати (при обробці результатів) декілька стажевих груп:

- студенти 4-5 курсів, що через рік можуть стати вчителями початкових класів;
- вчителі, що працюють в початкових класах до 5 років;
- вчителі, що працюють в початкових класах від 5 до 15 років;
- вчителі, що працюють в початкових класах більше 15 років.

Такий поділ зумовлений тим, що протягом останніх 25 років у системі вищої педагогічної освіти відбулося суттєве скорочення обсягу математичної підготовки від 30% до 44% порівняно з 1980 роком. Паралельно з цим відбулося скорочення обсягу (орієнтовно на 24%) математичного навантаження й у загальноосвітній школі. Ці “процеси” та політичні і соціокультурні зміни в суспільстві аж ніяк не могли не вплинути на рівень фахової підготовки вчителів початкових класів, для яких математика все ще залишається одним з основних предметів у початковій школі.

Крім того, вчителі різних стажевих груп отримували спеціальність і починали свою професійну діяльність в різних умовах забезпеченості методичною і фаховою літературою, підвищували кваліфікацію в системі післядипломної освіти за різними програмами, займалися (чи не займалися) самоосвітою, працювали в різних економічних і суспільно-культурних умовах тощо. Значення має й те, в якій місцевості працює вчитель – міській чи сільській.

Імовірно, що перелічені об’єктивні й суб’єктивні фактори можуть впливати на рівень розвиненості прагматичних уявлень вчителів початкових класів. Але достатньо вірогідні висновки щодо цього може дати лише подальший кваліметричний аналіз результатів тестування з урахуванням ряду найбільш важливих соціокультурних чинників, що визнаються суспільством як пріоритетні на сучасному етапі економічного і культурного його розвитку.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Башмаков М. И. Мы учим и учимся математике в нашем общем доме – Европе: По материалам исследования обучения математике в европейских странах. – URL=<http://www.mathsoc.spb.ru/forum/bashm.html>.
2. Дорофеев Г. В. Гуманитарно ориентированное обучение математике: концептуальный аспект // Образование: Традиции и инновации в условиях социальных перемен. – М.: ИОСО РАО, 1997. – С. 234-250.
3. Кирюшенко В. В. Заметки к предыстории прагматизма // Studia culturae: Альманах кафедры философии культуры и культурологии и Центра изучения культуры филос. ф-та Санкт-Петербургского гос. ун-та. – С-Пб.: Санкт-Петербургское филос. об-во, 2001. – Вып. 1. – С. 107-116; Антропология: Web-кафедра филос. антропологии. – URL=[http://anthropology.ru/texts/kiryschenko/studia01\\_07.html](http://anthropology.ru/texts/kiryschenko/studia01_07.html).
4. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 543 с.
5. Лодатко Є. О. Діагностика розвиненості математичної культури вчителя початкових класів // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 81. – Черкаси: ЧНПУ, 2006. – С. 9-14.
6. Лодатко Є. О. Прагматична складова математичної культури майбутнього вчителя початкових класів // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – № 2. – С. 29-34.

7. Маслов С. Ю. Асимметрия познавательных механизмов и ее следствия // Семиотика и информатика. – Вып. 20. – М., 1982. – С. 3–34. – URL=<http://www.philosophy.ru/library/logic/maslov/01.html>.
8. Наскільки важлива проблема ідентичності? (Матеріали бесіди Катерини Маркечко) // ДИАЛОГ.ua. – URL=<http://dialogs.org.ua/ru/dialog/opinion/2/51>.
9. Слостенин В. А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, техника: Матер. Всерос. научно-практ. конференции. – Белгород: Из-во БГУ, 1996. – С. 4-9.
10. Шарыгин И. Ф. Цели, задачи и стандарты математического образования // URL=<http://www.shevkin.ru/?action=Page&ID=487>.

УДК 378. 147. 134: 37.013.77

Е.О. Манжос

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті визначається модель колективного навчання у процесі викладання. Модель колективного навчання базується на роботі в малих групах на протилежність до викладання у цілому класі. Проведення уроку з колективного навчання змінює роль вчителя з головного виконавця на хореографа діяльності малої групи. Розглядаються шляхи активізації співробітництва у процесі інноваційного навчання.*

*In the article the cooperative learning model in the process of teaching is determined. The cooperative learning model relies on small group work as contrasted to whole class teaching. Conducting a cooperative learning lesson changes the teacher's role from that of center stage performer to choreographer of small group activity. The ways of activation co-operation during the innovative teaching are considered.*

**Постановка проблеми.** Нова система освіти передбачає реформування роботи навчальних закладів, зумовлюючи потреби в оновленні професійної підготовки та професійній діяльності педагога, котрі пов'язані з розвитком засобів комунікації та інформаційних тенденцій у сучасній освіті. Тому виникає необхідність реалізації “досконалішої концепції і технології, впровадження нових підходів до вирішення освітньо-виховних завдань на всіх рівнях підготовки, починаючи з початкової і завершуючи вузівською” [6: 4].

**Аналіз останніх досліджень.** У 60-х роках ХХ ст. у зарубіжній педагогіці дослідження інноваційних технологій ґрунтувалися, здебільшого, на теорії інноваційних процесів у системі навчання і виховання, виробленні рекомендацій щодо їхнього впровадження. У 70–80-х роках ХХ століття Д.Джонс і Р.Джонс розробили модель “навчання разом” (learning together), згідно з якою студенти працюють у малих групах з 4-5 осіб над окремим завданням для їхньої групи, розробляючи спільну відповідь.

Р.Славін запропонував метод “змагання-гри”, який застосовувався для навчання у малих групах.

У 1978 році Е.Аронсон запропонував метод “пилки” (jigsaw) для роботи з кожним студентом у групі.

Українські педагоги – вчені та практики: І.Багацький, К.Бондарьова, Л.Буркова, Р.Гуревич, І.Дичківська, М.Єфіменко, І.Зязюн, О.Тонов, М.Кадемія, О.Козлова, Г.Лаврентьева, Л.Макрідіна, В.Паламарчук, А.Підласий, І.Підласий, С.Сисоева, Є.Чернихович та інші досліджують та впроваджують нові, максимально ефективні технології навчання і виховання, результатом яких є формування високоадаптованої, активної, творчої особистості. Звичайно, що пошук і впровадження нового не є для них основною метою.

Головне – забезпечення адекватності навчально-виховного процесу та його результатів вимогам суспільства. Проте всі вони прийшли до висновку, що інноваційні процеси оптимально відповідають характеру сучасних соціальних вимог. З огляду на перспективу, інноваційне навчання і виховання, що є нині, маючи досвід минулого, на противагу традиційному, функціонує нині, орієнтуючись на майбутнє.

Отже, вітчизняний і зарубіжний досвід засвідчує несплинний пошук нових інтерактивних методів навчання, котрі оптимально відповідають характеру сучасних соціальних вимог, орієнтованих на формування готовності особистості до швидких змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до активної творчості, креативних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

**Мета даної статті.** Упровадження нового має свої особливості, прогнозуючи які, ми можемо успішно подолати проблеми щодо формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Докорінна зміна в політичній та економічній системах спонукає людину переглянути її спосіб життя, відношення до інших і до світу загалом. Таким чином, пріоритетною метою сучасної освіти є навчання здобуттю знань, досвіду, навчання праці, співіснуванню, життю в оновленому суспільстві.

Деякі дослідники (І.Дичківська, І.Зязюн, Г.Селевко) дійшли до висновку, що навчання здобуттю знань, досвіду – вміння одержувати і обробляти одержану інформацію та передавати її іншим. Навчання працювати полягає в здатності оволодіти професійними знаннями та вміло оперувати ними, одержавши різні фахові ролі в роботі з колективом. Навчання співіснуванню має метою здійснення соціальних, дружніх і родинних стосунків з іншими людьми, навчання життю в оновленому суспільстві [1; 3; 8].

Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах сучасної вищої педагогічної освіти є однією з головних у низці актуальних освітніх проблем. Це зумовлено необхідністю формування у студентів професійного педагогічного мислення, під яким ми розуміємо здатність виявляти властивості об'єктів, здійснювати аналіз та структурізацію їхніх компонентів, формувати педагогічну думку на основі вивчення педагогічних теорій і досвіду професійної педагогічної діяльності, здатність пояснювати педагогічні знання, одержувати нові. Отже, професійне мислення майбутнього вчителя має базуватися на високому рівні теоретичної, методологічної та світоглядної культури [2: 330].

Підготовка сучасного педагога, здатного реалізовувати ідеї особистісно орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні освітньо-виховні та соціокультурні проблеми, вимагає особливих підходів до характеру його практичної та розумової реальності (А.Вербицький, М.Кларін, В.Сластьонін та ін.).

У нашій системі навчання акцент переноситься на впровадження інтерактивних методів, що дозволяє навчальну діяльність максимально трансформувати в інтелектуально-творчу [2: 328].

Розвіток педагогічної культури в процесі вивчення іноземних мов здійснюється в практичній діяльності. Це передбачає організацію різних способів навчальної діяльності. Використання інтерактивних методів навчання дозволяє засвоювати навчальний матеріал у формі активної діяльності, а не у формі його заучування. Використання методів інтерактивного навчання вимагає застосування індивідуальних пізнавальних стратегій та сприяє виробленню комунікативних навичок у студентів. Це дозволяє студентам не лише краще засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, а й сприяє виробленню навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Урок іноземної мови має благосприятливі можливості організації інтерактивного спілкування: колективного (уроки-конференції), групового (у процесі використання кооперативного методу). Рішення комунікативних завдань інтенсивно розроблялися останнім часом у контексті теорії спілкування А.Бодальовим, А.Грушинським, В.Кан-Каликом, О.Леонтьєвим. У процесі спілкування виникають та стверджуються норми, котрі згодом становляться регулятором поведінки особистості.

Інтерактивне спілкування в процесі проведення рольової гри сприяє створенню ситуації успіху для кожного студента, тому що вчитель розподіляє ролі з урахуванням індивідуальної готовності кожного студента до успішного виконання запланованого завдання. Основою здійснення такої педагогічної підтримки є фасилітуюча діяльність педагога, в основі якої покладено теорію розвиваючого навчання, представлена в роботах Л. Анціферової, В. Давидова, В. Мухіна, Д. Ельконіна.

Використання методів кооперованого навчання на уроках іноземної мови дозволяє кожному студенту стати активним учасником навчального процесу, розвивати свої комунікативні й організаторські здібності, активізувати свою пізнавальну діяльність. Кооперативне навчання – це могутній інструмент розвитку педагогічної культури та розвитку професійно-значущих особистісних якостей майбутніх учителів (комунікабельність, ініціативна емпатія, вміння слухати, витримка).

За умов кооперативної взаємодії відбувається децентрація особистості, завдяки якій здійснюється міжособистісне пізнання, формується гуманне ставлення до інших людей.

Децентрація – один із механізмів розвитку пізнавальних процесів особистості, формування її моральної зрілості для вдосконалення комунікативної компетентності.

Співпраця (кооперація) – це діяльність, яка поділена на “двох”, тому і потребує наявності загальних інтересів, мотивів, установок. Рівність прав у мовленнєвому партнерстві є лише в тих ситуаціях, де немає інших перешкод, заперетів для висловлювань, крім стримуючих імпульсів зі сторони комунікантів.

Як відомо, навчання представляє собою суспільну активну пізнавальну діяльність, яку організовує і контролює вчитель. У працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців підкреслюється важливість діяльності “співпраці” і “взаємодії” учнів з учителем (Ю. Друзь, Л. Паламар, В. Скалкін, D. Allright, R. Coulthard, J. Sinclair та ін.). Така єдність діяльності вчителя і діяльності учнів дає можливість для ефективної організації взаємодії учнів і продуктивної форми їхнього спілкування “з властивим їй елементом змагання, безпосередності, непідробного інтересу” [9: 110].

Взаємодія (Interaction) розглядається як засіб залучення учнів у процес комунікації на уроці. Думка про сутність спілкування як про взаємодію “суб’єкт-суб’єкт” притаманна позиціям більшості психологів і соціологів (О. Бодальов, Л. Буєва, М. Ломов та ін.). Для навчального процесу важливою складовою є реалізація системи відношень “учитель-учень” так само, як “суб’єкт-суб’єктної” взаємодії.

D. Allright зазначає, що взаємодія – обов’язкова соціальна природа навчальної поведінки, педагогіки навчання у широкому значенні [10].

Отже, успішне навчання мовленнєвої взаємодії, що є необхідною умовою формування комунікативних умінь, неможливе без наявності ситуацій взаємодії вчителя з учнями, учнів між собою. Ситуація активної взаємної довіри стимулює бажання передавати свої думки, що посилює мотивацію навчання.

Студенти надають перевагу груповим формам роботи. Для них спільна колективна діяльність і спілкування набувають особливої значущості, вони прагнуть оволодіти новими формами і способами навчання, пізнати інших людей у спілкуванні, організувати взаємовідношення з учителем та один з одним.

Робота в колективі над поставленою проблемою дозволяє студентам краще пізнати себе, порівняти свої думки і відчуття з баченням цієї проблеми іншими людьми, впевнитись, що його точку зору поділяють важливі для нього члени групи. Студенту також необхідно самому акцептувати погляди інших та відстоювати свої думки, якщо вони розбіжні.

Працюючи в групах, міні-групах, студенту набагато простіше подолати свою невпевненість, несміливість, розвинути свої лідерські якості. Робота в малих групах активізує пізнавальні і творчі процеси, вдосконалює комунікативну компетентність, розвиває практичне і проблемне мислення, що в результаті стають чинниками зростання рівня педагогічної культури майбутнього вчителя. На думку К. Брумфіта, робота в малих групах найбільш точно, ніж інші форми організації навчання на заняттях, моделює реальні ситуації



спілкування і представляє собою самий гнучкий, інтегративний, гуманний спосіб керування навчанням, котрий має у своєму розпорядженні вчитель. Кожна людина в групі вже має в собі діалогічно-суб'єктивну форму спілкування як свою природню тенденцію, і все, що відбувається в групі – це самовиявлення цієї форми, яка знайшла тут свої умови для успішного її визначення [12: 78].

К. Роджерс пояснює популярність своїх груп і метода групової дискусії потребою людей у спілкуванні, котра зростає із явища дегуманізації культури сучасного світу [7: 9].

Модель міжособистісної взаємодії в групі, що побудована на основі почуття причетності, підтримки, уваги та турботи, а не на ворожнечі та неприязні, створює умови для комунікативної діяльності, обміну інформацією, сприяє розвитку прагнення до успіху. Феномен групової взаємодії обговорюється в педагогіці в роботах S.Booscock, M.Dobson, Н.Клюєвої та ін. [4; 11; 13].

Нам представляється, що популярність груп інтенсивного навчання іноземної мови пояснюється тими самими причинами: особистість того, хто навчається успішно соціалізується.

За умов використання кооперативного методу навчання центр уваги переноситься з активної діяльності вчителя на активну діяльність учнів, перетворюючи заняття з іноземної мови в процес взаємодії учителя і учнів, у якому створюються оптимальні умови для мовленнєвої взаємодії комунікантів та формуються комунікативні уміння.

Таблиця Д.Джонсона і Р.Джонсона (табл.1) порівнює три типи навчальної діяльності (кооперація, суперництво та індивідуалізація) і наочно демонструє переваги кооперативного методу навчання [5: 95].

Таблиця 1.

### Навчальне середовище і творчі процеси

Пізнавальні і творчі процеси	Кооперація	Суперництво	Індивідуалізація
Оволодіння фактичною інформацією	+		
Зберігання, використання, передавання фактичної інформації, концепції, прийомів	+		
Оволодіння концепціями і прийомами	+		
Розвиток мовленнєвих навичок	+		
Здібність до вирішення завдань	+		
Навички кооперації	+		
Творчі здібності, оригінальність і незвичайність мислення, проективна полемічність	+		
Усвідомлення і використання своїх здібностей	+		
Здатність перспективного вибору	+		
Темп і якість роботи звичайного тренувального характеру		+	+

Отже, у колективі, де вивчають іноземну мову, культурні та лінгвістичні ідеї набувають форми шляхом осмисленого міжособистісного спілкування, котре відбувається між викладачами, однокласниками, носіями мови, що допомагає студентам найбільш ефективно реалізувати їхні мовленнєві можливості.

Інтерактивне навчання відноситься до ситуацій, в яких викладачі, студенти та інші особи свідомо чи підсвідомо впливають на діяльність один одного. Використання методів кооперованого навчання вимагає застосування індивідуальних пізнавальних стратегій. Робота в групах, малих групах сприяє виробленню комунікативних навичок у студентів. Це дозволяє студентам не лише добре засвоїти іноземну мову як предмет вивчення, а й сприяє виробленню умінь та навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності.

Більш детальне висвітлення шляхів активізації співробітництва у процесі інноваційного навчання ми плануємо здійснити в наступних публікаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004. – 351с.
2. Дичківська І.М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. Ч. 3. – Київ – Вінниця, 2003. – С. 327-331.
3. Зязюн І.А. Культура в контексті політики та освіти // Містечтво та освіта. – 1998. – №2. – С.2-8.
4. Ключева Н. В. Программа социально-психологического тренинга педагогов. – С-Пб.: Изд-во С-Пб. ун-та, 1992. – 25 с.
5. Митина Л.М. Эмоциональная гибкость учителя – М.: Флинт, 2001. – 191с.
6. Підласий І.П., Трипольська С.А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа. – 1998. – №1. – С.3-8.
7. Роджерс К. Р. Консультирование и психотерапия практической работы: Монография / К.Р. Роджерс. – М.: ЭКСМО – ПРЕСС, 1999. – 464 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – 255с.
9. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
10. Allright D. Observations in the language classroom. – London., N.Y.: Longman, 1988. – 288 p.
11. Wooscock S.S., Shild E.O. Simulation games in learning. – Beverly Hills. С А: Sage, 1968. – 340 p.
12. Brumfit C. The functional – notional approach: from theory to practice. – New York: Oxford univ. press, 1984. – 235 p.
13. Dobson J. M. Effective techniques for English conversational groups. – Washington, D. C., 1992. – 137 p.

УДК 371.134

О.В. Марк

### **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

*У статті розглядаються основні підходи до розуміння професійної компетентності вчителя, робиться спроба систематизувати зміст поняття “професійна компетентність” на основі досліджень вітчизняних та зарубіжних учених.*

*The main approaches to dealing with the problem of competence of the teacher are reviewed in this article, it is also making attempt to systemizing the content of the notion of “professional competence” on the basis of researches of foreign and native authors.*

Підписання Україною Болонської декларації, взаємодії вітчизняної та європейської освітніх систем, а також об’єктивні суспільні та економічні тенденції розвитку зумовлюють зміну освітньої парадигми із знанневої на особистісно орієнтовану компетентнісну, яка визначає нові змістовно ціннісні орієнтири освітнього процесу. Тому термін “професійна компетентність” фахівця є одним із найуживаніших понять, що з’явилися в педагогічній науці та освітній практиці нашої країни останнім часом.

Уведення кожного нового поняття (*постановка проблеми*) потребує наукового обґрунтування, детальної розробки та тлумачення, особливо якщо воно використовується в міжнародних угодах і державних документах, а також визначення необхідності його введення в понятійно-термінологічний апарат педагогіки.

Поняття “компетенція” щодо освіти і виховання підростаючого покоління в зарубіжній педагогічній науці вживається з кінця 1960 – початку 1970 рр., саме тоді зародився новий напрямок – компетентнісний підхід в освіті. Такі терміни як

компетентності, компетенції, а також ключові кваліфікації були науково обґрунтовані вченими країн Європейського Союзу в середині 80-х років минулого століття (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтен, Р.Бадер, Саймон Шо). Наприкінці 1980 років у радянській педагогічній літературі теж з'являються певні напрацювання у цьому напрямі: О.С.Смирнова (формування моделей діяльності спеціаліста), Н.Ф.Тализіна, Н.Г.Печенюк, Л.Б.Хіхловський (розробка профілю спеціаліста). Так у 1980 р. міністр вищої освіти СРСР В.П.Єлютін говорив про потребу створення нових форм вищої освіти, розробку методів моделювання професійної діяльності та вимог до професійного обличчя спеціаліста [18]. Проте активно в наукових колах Росії і України про проблему компетенцій почали говорити після симпозіуму у рамках проекту “Середня освіта для Європи”, який відбувся у м. Берні у березні 1996 року. На ньому, зокрема було зазначено: “Якщо ми хочемо дати підростаючому поколінню шанс на успіх, то важливо точно визначити основні знання, “фундамент” компетенцій, якими повинні оволодіти учні, щоб підготуватись або до самостійного життя, або до одержання вищої освіти” [17; 18]. На загал, Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетенцій, а саме: соціальні, полікультурні, інформаційні, саморозвитку, самоосвіти та компетенції, що реалізуються у прагненні до раціональної продуктивної творчої діяльності [9]. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. (провідному документі освіти до 2010р.) серед провідних завдань формування особистості зазначається необхідність набуття компетентності.

У науковій літературі поняття “компетентність” перемежується із таким поняттям як “компетенція” і часто замінюється більше традиційним у нашому контексті поняттями “кваліфікація” і “професіоналізм”. Який же зміст вкладається в поняття “компетентність”, “компетенція” відносно системи освіти? *Мета даної статті* – визначити який зміст вкладають у поняття “компетентність”, “компетенція” різні науковці, а також розглянути основні підходи до тлумачення цих термінів.

Провідними дослідниками теми компетентності є англійський психолог Джон Равен і американський педагог Едмунд Шорт. Дж.Равен розглядає компетентність як “специфічну здатність, яка необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії” [13: 6]. Дж.Равен уточнює, що бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня, серед яких:

- уміння працювати в групі у тісній кооперації, беручи на себе відповідальність та участь у прийнятті рішень щодо організації процесу досягнення очікуваного результату;
- уміння працювати без стороннього керування;
- уміння працювати з проблемами та шукати шляхи їх вирішення;
- уміння аналізувати нові ситуації, використовуючи наявні знання;
- уміння діяти в непевній ситуації, самостійно добувати потрібну інформацію;
- здатність кооперувати свої зусилля з іншими членами групи [14: 11-13].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що за Дж.Равеном існують певні загальні компетентності які обов'язково повинні бути представленими у компетентності спеціаліста поряд із специфічними предметними компетентностями, а компетентність є здібністю володіти системою загальних і специфічних компетентностей.

Е.Шорт, в свою чергу, обґрунтовує чотири загальні концепції компетентності та дає своє наукове визначення понять “компетентність”, “компетенція”, “компетентний”. За першою концепцією компетентність розуміється як набуття людиною вмінь і навичок для певної діяльності, що не має творчого характеру, тобто компетентність – це автоматична поведінка або дія, і до цієї категорії не входить комплексна діяльність. Згідно з другою концепцією, компетентність розглядається як володіння знаннями, вміннями та навичками, при цьому людина в кожній своїй професійній дії свідомо робить вибір, досконало знаючи свою діяльність. Таким чином, людина свідомо визначає яку саме діяльність здійснювати, у який спосіб, послуговуючись різноманітністю своїх знань та навичок. У третій концепції

компетентність виступає як “ступінь або рівень здібностей, що офіційно вважається достатнім” [19: 5]. За таким тлумаченням компетентність – це зовнішньо задана вимога до вмінь навичок способів дії відповідно до певних державних стандартів, критеріїв якості чи рівню прийнятому в професійній галузі. У четвертій концепції визначаються характерні риси компетентності в цілому, на основі яких можна охарактеризувати людину як компетентну або некомпетентну. Чотири попередні концепції компетентності визначають її як наперед задану, вітчуждену вимогу до особистості, яка включає певний рівень володіння професійними знаннями, вміннями, навичками. Таким чином, ці тлумачення не включають особистісного відношення до діяльності і не розглядають компетентність як якість особистості.

Серед вітчизняних науковців (*загальний аналіз останніх досліджень і публікацій*) проблемою компетентності на різних рівнях аналізу займалися І.А.Зазюн, В.І.Загвязинський (розглядали компетентність як першооснову професійної майстерності), Є.Н.Пасічник (складова діяльності вчителя), С.О.Сисоєва, Н.Й.Волошина, К.Б.Віаніс-Трофименко, Ш.Амонашвілі, І.Ареф'єв, В.І.Бондарь, С.Висоцька, М.Коломієць, В.Лозова, А.А.Орлова, В.Пилипівський, М.А.Чошанов (розглядали різні аспекти професійної компетентності), С.Гончаренко, І.Тараненко, А.Василюк, К.Корсак, І.Ящук (розробляли комунікативну компетентність), В.Ковальчук, О.Овчарук, М.Михайличенко, В.Аніщенко, І.Д.Бех (психологічні аспекти компетентності). Найбільш авторитетними науковцями з проблеми компетентності серед російських дослідників є В.І.Байденко, А.К.Маркова, А.Н.Хомський, Н.В.Кузьміна, Б.Д.Ельконін, В.В.Серіков, А.В.Хуторський, В.Д.Шадріков, І.А.Зимняя, Ю.В.Громико, Ю.Г.Татур, Є.Ф.Зеєр, В.Н.Введенський, І.І.Риданова, М.І.Лук'янова, Є.С.Смирнова, В.А.Кан-Калик, І.С.Якиманська, В.А.Кальней, А.М.Новікова, М.В.Пожарська, С.Є.Шишов.

Аналізуючи (*виклад основного змісту публікації*) розробки вітчизняних, російських та зарубіжних вчених ми можемо зробити висновок, про певні існуючі протиріччя і розбіжності в тлумаченні самого поняття “компетентність”, неоднозначне розуміння його сутності як явища нової освітньої культури: занадто розширене чи навпаки звужене його визначення, зведення поняття до етимологічних джерел чи до усталеної семантики слів “компетенція”, “компетентний”; заперечення доцільності використання поняття “компетентність” для опису результатів освітнього процесу порівняно з традиційними знаннями, вміннями, навичками.

Ми вважаємо, що поняття “професійна компетентність” відповідає у більшій мірі новій парадигмі професійної освіти, вищої включно. Доцільність введення поняття “професійна компетентність” зумовлене широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка поєднує такі поняття як “професіоналізм”, “кваліфікація”, “професійні здібності”.

Різноманітність і різноплановість трактування поняття “професійна компетентність” обумовлені відмінністю наукових підходів: особистісно-діяльнісного, системно-структурного, знанневого, культурологічного та ін. до вирішення дослідниками наукових задач.

Найпоширеніший підхід до розуміння поняття “компетентність” є тлумачення його через родову категорію “компетенція”, “компетенції”. Так А.В.Хуторський дає таке визначення: “Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи його особисте ставлення до неї та предмета діяльності”. В свою чергу “Компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особи (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), які задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів та є необхідними для того, щоб якісно продуктивно діяти по відношенню до них” [16: 60-61]. Він також підкреслює особисту забарвленість компетентності якостями учня і наявність мінімального досвіду використання компетенцій [16: 61].

В.Байденко розуміє компетентність як “свого роду “коктейль” навичок, притаманних кожному індивіду, в якому поєднується кваліфікація (вміння виконувати певні дії), соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику” [2: 9].

С.Є. Шишов, В.А.Кальней зазначають, що “компетенція – це загальна здібність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які набуті завдяки навчанню. Компетенція не може бути визначена через певну суму знань і вмінь, оскільки значна роль у її застосуванні належить обставинам. Компетентність особистості становить сукупність ключових компетенцій, особливо актуальних для демократичного суспільства і розвитку ринкової економіки [17: 79].

Є.Зеєр, Є.Симанюк розуміють “компетенцію як інтегративну цілісність знань, вмінь та навичок, які забезпечують професійну діяльність, це здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність” [7: 26-27].

І.А.Зимняя розуміє компетентність дещо інакше, а саме: “це актуальна особистісна якість, що формується, яка базується на знаннях, інтелектуально і особистісно-зумовлена соціально-професійна характеристика людини, її особиста якість. Компетенції як деякі внутрішні потенційні приховані новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і взаємин) виявляються у компетентностях людини” [8].

М.І.Лук’янова теж трактує компетентність, а саме психолого-педагогічну компетентність учителя, як “сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності й ефективній взаємодії з учнями в освітнім процесі” [11: 56-57].

Т.Волобуєва і К.Б.Віаніс-Трофименко теж розглядають компетентність як складну інтегровану якість особистості, що сприяє готовності здійснювати деяку діяльність та засновану на знаннях та досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації й орієнтованих на самостійну і успішну участь у діяльності [6; 5].

В.А.Болотов, В.В.Серіков теж розуміють компетентність як якість індивіда, але наголошують, що вона є наслідком його саморозвитку, самоорганізації й узагальнення діяльності і особистого досвіду [3: 12-13].

А.К.Маркова, здійснюючи психологічний аналіз професійної компетентності учителя, визначає професійну компетентність як обізнаність учителя у знаннях та вміннях, а також володіння психологічними якостями, потрібними для здійснення педагогічної діяльності відповідно до норм і еталонів [12: 87].

Такі дослідники як І.І.Риданова, В.Н.Введенський, В.А.Адольф, Н.В.Кузьміна розглядають компетентність учителя виходячи із знаннєвої парадигми, а саме як “сукупність знань і вмінь, які обумовлюють результативність праці; об’єм навичок виконання задачі, комплекс знань і професійно-значущих якостей” [4: 51]. “Педагогічна компетентність відбиває рівень володіння необхідними знаннями та вміннями” [15: 27]. В.А.Адольф зазначає, що “компетентний педагог – це такий фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання” [1: 72]. Н.В.Кузьміна визначає професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь педагога як суб’єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань [10: 90].

Таким чином, (*висновки*) аналіз наукової літератури з проблеми компетентності свідчить, що теоретичні пошуки ще не завершені. В цілому, ознайомившись з позиціями різних авторів, ми можемо зробити такі висновки:

- 1) проблема компетентності в сучасній педагогіці є однією з найбільш актуальних;
- 2) розмаїтість тлумачення поняття “компетентність” залежить від широкого спектру використаних наукових підходів від особистісно-діяльнісного (І.А.Зимняя, М.І.Лук’янова, В.А.Болотов, В.В.Серіков, А.К.Маркова), компетентнісного (А.В.Хуторський, В.Байденко, С.Є.Шишов, В.А.Кальней, Є.Зеєр, Є.Симанюк) до знаннєвого (І.І.Риданова, В.А.Адольф, Н.В.Кузьміна);
- 3) доцільність введення поняття “професійна компетентність” обумовлена її відповідністю новій парадигмі професійної освіти;
- 4) у сучасній педагогічній теорії розділені поняття “компетентність” і “компетенція”;

- 5) поняття “компетентність” багатоаспектне і складне за структурою: компоненти компетентності варіативні, взаємообумовлені, соціально і особистісно значущі;
- 6) поняття “компетентність” у вітчизняній і зарубіжній літературі трактується по-різному: у зарубіжній культурі як баланс інтересів суспільства, освітніх закладів, роботодавців, споживачів послуг, а у вітчизняній як ідеальна сутність, яка потребує роз’яснення та вивчення.

У сучасних умовах відкритого доступу до вітчизняної і зарубіжної інформації, збільшення можливостей співпраці між ученими різних країн вивчення різних підходів до проблеми компетентності має велике значення і є найактуальнішим завданням для педагогічної теорії й освітньої практики.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – №1.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – №4.
3. Болотов В.А., Суриков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. – 2003. – №10.
4. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10.
5. Відніс-Трофименко К.Б. Професійна компетентність педагога // Школа молодого вчителя. – К., 2005.
6. Волобуєва Т. Оновлення змісту професійної компетентності педагогічних кадрів // Рідна школа. – 2006. – №3.
7. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – №4.
8. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. – 4 мая. // <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
9. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор шк. – 2000. – № 39, 40.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990.
11. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – №10.
12. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Педагогика. – 1990. – №8.
13. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: Когнито-Центр, 1999. – 144с.
14. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. – М., 2002.
15. Рыданова И.И. Коммуникативная компетентность учителя // Основы педагогического общения. – Минск, 1998. – С. 93.
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №3.
17. Шишов С.С., Кальней В.Л. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1999.
18. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980.
19. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol.36. – #2.

## **ЕЛЕМЕНТИ ПРОБЛЕМНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЗНАТЬ З МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА У ПТНЗ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті досліджено шлях виникнення і вирішення проблемних завдань, які лежать в основі методів навчання, які об'єктивно поєднані з ідеєю дидактичної інтеграції. Ці методи передбачають самостійне оволодіння учнями професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю знаннями в процесі активної пізнавальної діяльності.*

*The way of origin and decision of tasks of problems, fixed in basis of methods teaching which are objectively combined with the idea of didactics integration is traced in the article. These methods foresee an independent capture the students of the V.T.E.E. of sewing type knowledge in the process of active cognitive activity.*

**Постановка проблеми.** Підготовка конкурентоспроможного, професійно мобільного фахівця для швейної промисловості в умовах інформаційно-технологічного суспільства вимагає від системи професійно-технічної освіти переважної орієнтації на формування в учнів високого рівня знань, вмінь та навичок; становлення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця: формування його професійного інтересу, пізнавальних здібностей, а саме головне – креативності діяльності.

Традиційна система навчання, організаційним принципом якої є предметоцентризм, та інформаційна функція кожної дисципліни породжують певні труднощі у формуванні цілісного професійного мислення майбутнього фахівця. Предметна роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду учнів, невміння застосовувати набуті знання на практиці.

Основним предметом праці в процесі виробництва одягу є текстильні матеріали, знання про будову, хімічний склад, властивості, асортимент і призначення яких формує в учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) швейного профілю матеріалознавство швейного виробництва (МШВ). Педагогічна практика свідчить, що матеріалознавство має важливе значення в професійному становленні майбутнього фахівця. Від якості засвоєння знань із предмета залежать професійні знання, вміння та навички робітників.

Проблема розвитку продуктивного самостійного творчого мислення робітника-швейника, що дає можливість вирішувати складні виробничі завдання, вимагає пошуку перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки. Одним із можливих шляхів вирішення даної проблеми є впровадження у навчально-виховний процес ПТНЗ швейного профілю інтеграції, зокрема інтеграції знань про властивості швейних матеріалів на основі природничо-наукових знань. Об'єктивна необхідність її впливає з інтегративної природи матеріалознавства, оскільки воно, з одного боку, є прикладною галуззю фізики та хімії, з іншого – доповнюється, перетворюється, наповнюється новим змістом за рахунок спеціальних знань.

Суттєвою закономірністю теорії інтеграції загальної та професійно-технічної освіти є положення про єдність та взаємозумовленість інтеграції змістового та процесуального компонентів навчання. Якісна характеристика інтеграції змісту загальної та професійної освіти безпосередньо залежить від її процесуального аспекту, тобто від того, в якій мірі реалізується в процесі навчання інтеграція форм, методів і засобів навчання, що формують готовність майбутніх фахівців до професійної творчості і здатності до саморозвитку.

Дослідження вчених, практика викладання в ПТНЗ швейного профілю Вінниччини, Київщини, Хмельниччини, Дніпропетровщини, Львівщини та інших регіонів України свідчать, що значну цінність становить реалізація інтеграції природничо-наукових і

спеціальних знань шляхом спонування учнів до самостійного пошуку, в результаті чого учень стає не об'єктом, а активним суб'єктом свого навчання.

Одним із чинників, що сприяє свідомому засвоєнню учнями базових професійних знань на інтеграційній основі, формуванню практичних вмінь і навичок, розвитку творчого мислення, активізації їхньої самостійної пізнавальної діяльності, є методи, що передбачають максимальну самостійність мислення учнів в оволодінні знаннями в процесі конструювання та вирішення реальних виробничих проблем. До основи цих методів покладена проблемність навчання.

Аналіз останніх досліджень. Сучасна педагогіка та психологія довели, що проблемність є одним з найефективніших засобів активізації навчання. Максимальна ефективність процесу мислення та засвоєння знань досягається шляхом вирішення проблемних завдань [5]. Педагогічні основи проблемного навчання закладені в працях І.Я. Лернера [4], М.І. Махмутова [6], Д.О. Тхоржевського [7] та ін. Проблемність спонукає до засвоєння навчального матеріалу шляхом активної пошукової діяльності учнів, у процесі вирішення комплексу проблемно-пізнавальних завдань практичного та теоретичного характеру, що передбачає використання ними знань, здобутих на заняттях з предметів різних циклів.

Мета нашої статті – простежити шлях виникнення та розв'язання проблемних завдань, покладених до основи методів навчання, які об'єктивно поєднані з ідеєю дидактичної інтеграції і передбачають самостійне оволодіння учнями ПТНЗ швейного профілю знаннями в процесі активної пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Виникнення об'єктивної можливості підсилення проблемності навчання є наслідком більш високого рівня змістової інтеграції. До основи проблемності покладені протиріччя, що виникають в процесі вивчення предметів праці (текстильні матеріали: основні, допоміжні, прикладні), засобів праці (інструменти, обладнання та ін.), способів діяльності (технологія, процес взаємодії та ін.) тощо. Об'єктивне протиріччя чи їхня сукупність включаються в проблемне завдання, що викликає в учнів певне теоретичне або практичне утруднення.

Проблемне завдання може мати форму запитання, проблемної задачі або проблемного практичного завдання. В основі проблемного запитання лежить діалектичне протиріччя між відомим і невідомим, яке є рушійною силою мислення учнів. Характерною особливістю проблемної задачі є наявність не лише запитання, а й умов, яка містить необхідні для розв'язання задачі дані. Проблемні практичні завдання – це завдання, які ставляться чи виникають під час практичної роботи учнів і спрямовані на відкриття нових способів дії, здобуття нових знань, застосування знань у нових умовах, створення оптимальних умов для практичних дій.

Аналізуючи відоме й невідоме, учень сприймає умову проблемного завдання. Зіставляючи відоме з невідомим, яке передбачає не лише невідомі знання чи способи дії, а й спосіб його знаходження, учень усвідомлює протиріччя, закладене в умові завдання. Сприйняття учнем протиріччя, усвідомлення необхідності його розв'язання та одночасна відсутність достатнього запасу знань і способів дії для цього сприяють виникненню проблемної ситуації.

Існує досить значна кількість протиріч, за допомогою яких можна створити проблемні ситуації у навчанні. Найбільш поширеними є протиріччя: між наявними знаннями і способами дії та новими вимогами; між засвоєними знаннями і способами дії та використанням їх у нових практичних умовах; між теоретично можливим шляхом розв'язання задачі та його практичною нездійсненністю або недоцільністю; протиріччя суджень; між відомим і невідомим; між науковими та побутовими знаннями; між відомими та новими фактами; між створеним образом дії та практичним її виконанням тощо.

Організація заняття з використанням проблемності вимагає від викладача матеріалознавства ретельного аналізу тематичного плану, навчальної програми, педагогічної та методичної літератури. Важливе значення при цьому має виявлення



внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків МШВ із природничо-науковими дисциплінами. У процесі підготовки до заняття викладач повинен проаналізувати зміст навчального матеріалу, скласти план його вивчення, добрати запитання для актуалізації потрібних знань, продумати способи та прийоми створення проблемних ситуацій, пов'язати проблемні завдання з практичною діяльністю учнів тощо.

Проблемні ситуації можуть створюватись на матеріалі, який вимагає розкриття причинно-наслідкових залежностей, що обґрунтовують вибір матеріалів для виготовлення виробу, операцій, послідовності технологічної обробки, режиму волого-теплової обробки, вимірювальних і ріжучих інструментів, засобів малої механізації тощо. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує використання інструкційно-технологічного та конструктивно-технічного матеріалу.

Для правильного створення проблемної ситуації необхідно сформулювати проблемне завдання таким чином, щоб під час його виконання учень відкрив для себе нові знання та способи дії. При цьому слід дотримуватись таких умов: 1) проблемне завдання повинно ґрунтуватись на тих знаннях і вміннях, якими володіють учні; 2) невідоме, яке необхідно відкрити, є загальна закономірність, загальний спосіб дії; 3) виконання проблемного завдання повинно стати потребою учня, тобто викликати в нього потребу в нових знаннях або способах дії.

Створення проблемної ситуації завершується чітким формулюванням навчальної проблеми, що виникає у свідомості учня в ідеальній формі як будь-яке судження, та наступним її розв'язанням, що передбачає, як і в науковому пізнанні, проходження всіх або більшості етапів дослідження: 1) висунення припущень (кількість припущень необмежена); 2) вибір обґрунтованого припущення (гіпотези) на основі ґрунтового вивчення явищ, фактів, даних завдання; 3) складання плану розв'язання проблеми; 4) доведення гіпотези (логічна дія, під час якої за допомогою думок обґрунтовується судження, висунуте в гіпотезі); 5) перевірка результатів розв'язання проблеми; 6) узагальнення нових знань і способів дії.

Найбільш відповідальним моментом у розв'язанні проблемного завдання є перевірка правильності його розв'язку. Аналіз поставлених вимог і здобутих результатів сприяє свідомому засвоєнню нових знань та способів дії, спрямовує мислення учнів на формування висновків і проведення узагальнень.

Отже, етап розв'язання навчальних проблем є найбільш складним і результативним. Він сприяє формуванню в учнів трудових вмінь, навичок самостійного одержання знань, розвитку пізнавальних здібностей тощо.

У процесі вибору проблемних ситуацій слід рухатись від найпростіших ситуацій до більш складних, поступово залучаючи учнів до самостійного формулювання проблеми. Відповідно, науковці виділяють декілька рівнів проблемності. Зокрема, дослідницька робота становить найвищий рівень. Діяльність викладача в цьому випадку полягає в організації навчання таким чином, щоб учні могли самостійно виявити проблему, висунути припущення, гіпотезу, довести її, перевірити правильність її вирішення та зробити висновки. Цьому рівню відповідає *дослідницький метод*, формою реалізації якого є проблемні практичні та теоретичні завдання. Постановкою проблемних практичних і теоретичних завдань у процесі виготовлення швейного виробу створюються проблемні ситуації, які дають змогу переконати, що праця результативна тоді, коли для цього є відповідні знання та вміння.

Наприклад, під час вивчення електричних властивостей тканин необхідні опорні знання про електризацію, полярність, поверхневу густину заряду, питомий поверхневий опір. Для їхньої актуалізації учням може бути запропонована така ситуація: у процесі експлуатації плаття, що було пошите з тканини із синтетичних волокон, виникали неприємні відчуття, електричні розряди, відбувалося прилипання виробу до тіла, його швидко забруднюваність (частки пилу буквально "прилипали" до плаття). Чим пояснити ці явища?

Наведемо ще приклади елементів проблемності на занятті з матеріалознавства: 1. Міцність волокна бавовни і сталевого дроту того самого діаметру однакові. Але бавовняна нитка неміцна. Чому? 2. Існує приказка: “Де тонше, там і рветься”. Пряжа з тонких волокон міцніша, ніж з товстих. Чому? 3. Ткацтво. Нитка утку прокладається човником. Безчовниковий верстат човника не має. За допомогою чого можна прокладати нитку утку?

У процесі розв’язання таких ситуацій активізуються два види навчально-пізнавальної діяльності. По-перше, пошуково-пізнавальна діяльність під час аналізу виробничо-технічної реальності з метою розкриття загальних функціональних закономірностей об’єктів. По-друге, пошуково-перетворююча діяльність, в якій актуалізовані природничо-наукові знання застосовуються як засіб відшукування загальних способів розв’язування техніко-технологічних ситуацій. Суміщення цих видів діяльності дає змогу не лише сформулювати в учнів готовність до вивчення нового матеріалу, а й створити в них необхідні теоретичні уявлення про політехнічні основи сучасного виробництва, підняти рівень їхньої практичної значущості.

Частково-пошуковий (евристичний) рівень передбачає висунення проблеми, формулювання проблемної ситуації викладачем, а учням пропонується самостійно під його керівництвом знайти її вирішення (висунути припущення, вибрати на основі утворень внутрішньопредметних і міжпредметних зв’язків обґрунтованого припущення – гіпотези, довести її, зробити висновки). Це середній рівень проблемності. Прикладом *частково-пошукового методу* є евристична бесіда. Вона складається з системи запитань, які плануються таким чином, щоб кожне наступне запитання впливало з попередніх, а їхня сукупність вирішувала певну проблему.

Наприклад, під час вивчення теми з матеріалознавства про гігієнічні властивості тканин, зокрема їхню капілярність, викладач може запропонувати таку низку питань: Чому тканини з натуральних волокон мають вищі показники капілярності, ніж тканини із синтетичних волокон? Яким чином можна підвищити показники капілярності бавовняних тканин? Тканини якого асортименту повинні мати максимальний показник капілярності? Як досягти найнижчих показників капілярності текстильних матеріалів?

Таку систему питань можна скласти у процесі вивчення теми “Механічні властивості тканин”: Від чого залежить величина повного видовження тканини? Як залежить якість різноманітних тканин від співвідношення пружного, еластичного й пластичного видовжень? Як різноманітні види видовжень впливають на технологічні процеси виготовлення швейних виробів? Як обчислити абсолютну роботу розриву зразка тканини за допомогою діаграми розтягу  $F(\Delta l)$ ?

Відповіді на запитання такого характеру пов’язані з синтезом, інтеграцією знань, що належать до фізики, хімії, спеціальних предметів, передбачають внесення суттєвих змін у структуру раніше засвоєних знань, умінь, навичок, а також потребують пошуку нових.

*Метод проблемного викладу* відповідає самому низькому рівню проблемності. В процесі реалізації цього рівня викладач формулює проблему, створює проблемні ситуації, доводить їх, аналізує та узагальнює здобуті результати. Сутність даного методу полягає в ознайомленні учнів не лише з одержаними результатами, а й з логікою та шляхами їхнього пошуку. Формою його реалізації може бути лекція проблемного характеру.

Повернемося до вищенаведеного прикладу. У процесі пояснення гігієнічних властивостей тканин викладач нагадує, що називається поверхневим натягом, силою поверхневого натягу, записує формули. За допомогою прикладів він показує, праця кравця-закрійника, яка на перший погляд здається простою і не потребує природничо-наукових знань, насправді досить складна, вимагає від робітника розуміння сутності фізичних процесів. Далі, нагадавши матеріал про сполучені судини, викладач висуває якісне питання про розподіл рідини в них, проводить дослід з розподілення рідини в капілярних сполучених судинах, створюється проблемна ситуація. Учні не можуть висунути припущення, що пояснює дане явище, тому викладач сам висуває гіпотезу й викладає зміст нового матеріалу.

Творча діяльність характеризується такими рисами, формування яких є найсуттєвішим для навчання: самостійний перенос знань та вмінь в нову ситуацію; вміння бачити нові проблеми у стереотипній для суб'єкта, традиційній ситуації; вміння бачити нові функції знайомого об'єкту; вміння бачити структуру об'єкту, що вивчається; врахування альтернативи розв'язання проблеми або способу її розв'язання; вміння комбінувати відомі раніше способи вирішення проблеми для створення нового, оригінального способу.

Отже, творчість, з одного боку, потребує вміння відмовлятися від стереотипів, а з іншого – такі стереотипи є основою творчості, її розвиток без них неможливий. Навчання повинно одночасно забезпечувати стереотипні знання, вміння, навички та створювати установку на можливу необхідність відмовитись від них з метою пошуку нових знань і способів дій. Тому формування творчих здібностей майбутніх фахівців швейного профілю необхідно поєднувати з репродуктивною діяльністю.

**Висновок.** Проблемне навчання має значні можливості в підготовці професійних кадрів, а це означає, що його треба якомога ширше використовувати в практиці професійно-технічних навчальних закладів. Для цього викладач повинен мати як професійні уміння (визначати доцільність введення проблемного навчання у навчальний процес виходячи з конкретних ситуацій і змісту навчального матеріалу, володіти методикою конструювання проблемних ситуацій, уміти структурувати проблемне навчання, знати етапи організації проблемного заняття і володіти ними), так і відповідний рівень особистісного розвитку (володіти діалектикою пізнання, мати розвинене діалектичне мислення, уміти вичленувати суперечності в будь-якому навчальному матеріалі і зробити їх доступними для учнів). Успішне розв'язання даної проблеми можливе за умов її подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
2. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. – С. 2-12.
3. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 193 с.
6. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
7. Тхоржевський Д.О., Гетта В.Г. Проблемне навчання на уроках праці. – К.: Рад. школа, 1980. – 150 с.

**УДК 37.034:371**

**І.П. Марчук**

### ***ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТЬОГО ПРАВООХОРОНЦЯ У КОНТЕКСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ***

*У публікації висвітлено концептуальні теоретико-методичні та практичні передумови формування професійно-моральних якостей працівників правоохоронних органів в освітньому просторі вищої юридичної школи.*

*The article shows the conceptual theoretical methodological and practical bases of forming professional moral features of future representatives of bodies of justice in the educational system of higher juridical school.*

Духовне оновлення суспільства, зміни, що відбуваються у психології нації, формування нових цінностей, котрі відповідають ідеалам демократії, прав і свобод людини вимагають від системи освіти орієнтації на виховання у молоді високих моральних стандартів, громадянської відповідальності і самостійності. Проблема морального виховання посідає чільне місце у системі формування як підростаючих громадян незалежної держави, які будуть здатні віддавати отримані знання й уміння на благо суспільства, так і фахівців, професійна діяльність котрих безпосередньо пов'язана з врегулюванням суспільних відносин. Йдеться про набуття морально-професійних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів в умовах вищого навчального закладу МВС України.

Питання професійно-морального виховання знайшли достатнє висвітлення в психолого-педагогічній теорії і практиці. Зокрема, А.С.Макаренко бачив цю сферу як “перш за все практично доцільну” [15: 355] та “найбільш діалектичну, рухливу, найскладнішу й різноманітнішу науку” [14: 149], Л.С.Виготський виділяє в ній як окремих напрямків “моральну педагогіку” [5: 252], Й.Ф.Герbart – як самостійну систему знань, котра спирається на етику і психологію, включаючи у вищий імператив як філософський, так і етичний компоненти [7: 23].

Ретроспективний аналіз філософсько-педагогічних поглядів в історії соціокультурного суспільства, де за допомогою домінуючої системи моральних ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки відносини між людьми врегульовувались на гуманній, демократичній, миротворчій основі за будь-якої життєвої ситуації, показує, що на різних історичних етапах розвитку людства були свої уявлення про норми моралі, в тому числі й професійної.

У сучасних умовах підготовку високоякісного спеціаліста, вчені (О.С.Падалка, А.М.Нісімчук, І.О.Смолюк, О.Т.Шпак) [18] пов'язують їх з основними його професійними компонентами, як соціальні, інтелектуальні і генетичні риси та власний життєвий досвід. При цьому соціальні риси, на думку авторів, включають світогляд, моральність, естетичні смаки, працелюбність. Ці якості відзначаються у багатьох психолого-педагогічних дослідженнях, що стосуються проблем структури особистості (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, К.К.Платонов, А.П.Петровський та ін.). Із сучасних дослідників загальнотеоретичним аспектам морального виховання присвячено дослідження Т.А.Ільїної, В.М.Карагодіна, І.В.Ковальчук, Г.Я.Майбороди, А.А.Семеза, І.К.Шкьопи, О.Д.Ярмоленка та інших.

Формування професійної готовності майбутніх правоохоронців розглядалось в працях Ю.В.Андрєєва [1]; О.М.Бандурка [2]; С.І.Бражника [3]; Г.І.Васильєва [4]; М.М.Ібрагімова [7]; М.М.Козяр [10]; С.О.Кубицького [12]; А.С.Морозова [17] та інших. Разом з тим в умовах нової парадигми виховання, напрямків виховання, формування міцних моральних принципів, громадянської відповідальності мають відбуватись на основі загальноприйнятих духовних цінностей, засвоєнні культурної спадщини вітчизняної і світової спільноти, на засадах гуманізму і толерантності. Тому вдосконалення процесу професійно-моральної підготовки майбутніх правоохоронців вимагає врахування не тільки реалій сьогодення і доробок науковців, а й переосмислення установлених науково-методологічних основ розуміння таких базових категорій як “мораль”, “етика”, “моральне виховання”, “моральні якості” у контексті професійної підготовки працівників правоохоронних органів у сучасних умовах.

Метою статті є розкриття теоретичних передумов формування професійно-моральних якостей випускників вищої юридичної школи в контексті їхньої професійної підготовки.

У загальнонауковому, методологічному трактуванні мораль (від лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичаї) у філософії, соціології і педагогіці та інших гуманітарних науках розглядається як одно із форм суспільної свідомості; система поглядів і уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей [6: 216]. Етика (від грец. *etikos* – той, що стосується моралі) – філософська наука, що вивчає мораль, з'ясовує її місце в системі суспільних відносин, досліджує моральні категорії, за допомогою яких виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки тощо [6: 119].

Мораль регулює поведінку і свідомість людини у всіх сферах суспільного життя. Професійна мораль, з одного боку, є складовою частиною загальної моралі, а з іншого – має свої якісні специфічні особливості.

Інколи загальна мораль має визначальну роль відносно до професійної, котра виражається в тому, що “загальнолюдські за своїм змістом моральні відносини і свідомість детермінують моральний зміст професійної діяльності (її мету, завдання, засоби і результати), вони є головним мотивом цієї діяльності, критерієм її результату; загальна структура загальної моралі (моральна діяльність, свідомість і відносини) визначає і структуру професійної моралі, в котрій зазначені елементи наповнюються специфічним змістом, залежно від соціального призначення цієї діяльності; загальні функції моралі (регулятивна, ціннісно-орієнтаційна, пізнавальна, виховна та інші) характерні і для професійної моралі. Однак в ній вони модифікуються залежно від специфіки професійної діяльності” [8: 8].

Отже, мораль правоохоронців – це один із видів професійної моралі. Як підкреслює С.І.Бражник, “професійна етика міліцейської служби – це сукупність моральних вимог, що склалися на основі принципів загальнолюдської моралі при виконанні службового обов’язку, моральних колізій, які визначають загальні моральні норми поведінки співробітників у службовій та позаслужбовій обстановці” [3: 25]. Виконуючи гносеологічну (пізнавальну), ціннісно-орієнтовану, регулятивну та виховну функції, моральне виховання насамперед полягає в тому, щоб людина сприймала прогресивні моральні цінності як свої, стала активним борцем за їх ствердження і примноження. Як засвідчують результати досліджень [5; 7; 9; 11; 17], моральні якості особистості майбутнього фахівця передбачають: а) *вихідні ознаки*: мотиви, почуття, відношення, переконання, поведінка; б) *виявлення моральних ознак*: альтруїстичні (безкорисливе ставлення до діяльності), егоїстичні, колективістські, індивідуальні, гуманістичні, антигуманні, кримінальні; в) *діагностичні ознаки*: моральна чистота, простота, скромність, піклування про інших людей, кар’єризм, скупість, нечесність, співробітництво і взаємодопомога, націоналізм, расизм, неповага до людей праці, турбота про своє благополуччя, злочинність. Системне розуміння таких якостей дає можливість діагностично передбачити прояви окремих рис правоохоронця (як позитивних, так і негативних) на основі їхньої навчальної діяльності і реальних вчинків.

Ураховуючи вищезазначені положення, моральне виховання як педагогічна проблема має складатися з організації різноманітної практичної діяльності курсантів і цілеспрямованого формування у них моральних ставлень до навколишньої дійсності. На рис. 1 в узагальненому вигляді відображена структура моральної поведінки особистості курсанта. У її структурі складовими компонентами є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини); моральні відносини, моральна свідомість. Норми і принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної *соціальної спільності чи індивіда* (виділено автором – І.М.), орієнтує їх у світі цінностей [6: 216].

Одним із стрижневих елементів формування моральної вихованості людини є її моральна свідомість, що визначається як відображення у свідомості принципів моральності, тобто норм поведінки, що регулюють ставлення людей один до одного й до себе. Особисті переконання, мотиви і самооцінки, котрі дозволяють людині самій контролювати, внутрішньо мотивувати свої дії, самостійно давати їм обґрунтування, виробляти свою лінію поведінки в рамках колективу або групи.

Під моральною свідомістю працівника ОВС ми розуміємо одну із сторін суспільної свідомості, її суб’єктивно-ідеальну форму, яка у вигляді уявлень і понять відображає реальні професійні відносини у правоохоронній сфері і регулює моральну сторону його (працівника) діяльності.

Складнішою формою моральної свідомості (порівняно з нормами) є принципи моралі, котрі є найбільш узагальненим вираженням вимог тої чи іншої моралі. Саме моральні принципи складають ядро моралі, визначають суспільно-історичну сутність та ідейну направленість. Це – колективізм, гуманізм, соціально-реальна активність, соціальна

справедливість, єдність національного та інтернаціонального, пріоритетність громадянських прав особистості (на працю, свободу тощо). Принципи є безумовними моральними вимогами, слідування котрим є обов'язковим у всіх випадках життя.

Основу розвитку моральної свідомості людини становлять моральні знання, що передбачає не тільки їх засвоєння, але й формування певного ставлення особистості до моральних явищ, до самої себе. Останнє передбачає моральну оцінку (самооцінку), моральні переконання та цінності як пережиті і узагальнені моральні принципи, правові норми. Вони формуються в процесі активного й вольового оволодіння всім багатством моральної культури і стають керівництвом до дії особистості майбутнього правоохоронця. Як зазначає С.Г.Карпенчук, “самооцінка, самоосвіта, самоконтроль і самоствердження є тими об'єктивними рушійними силами особистості, за допомогою яких розвивається її самосвідомість, тобто усвідомлення соціальної значущості власної індивідуальності, свого місця і ролі у суспільній діяльності” [9:84].

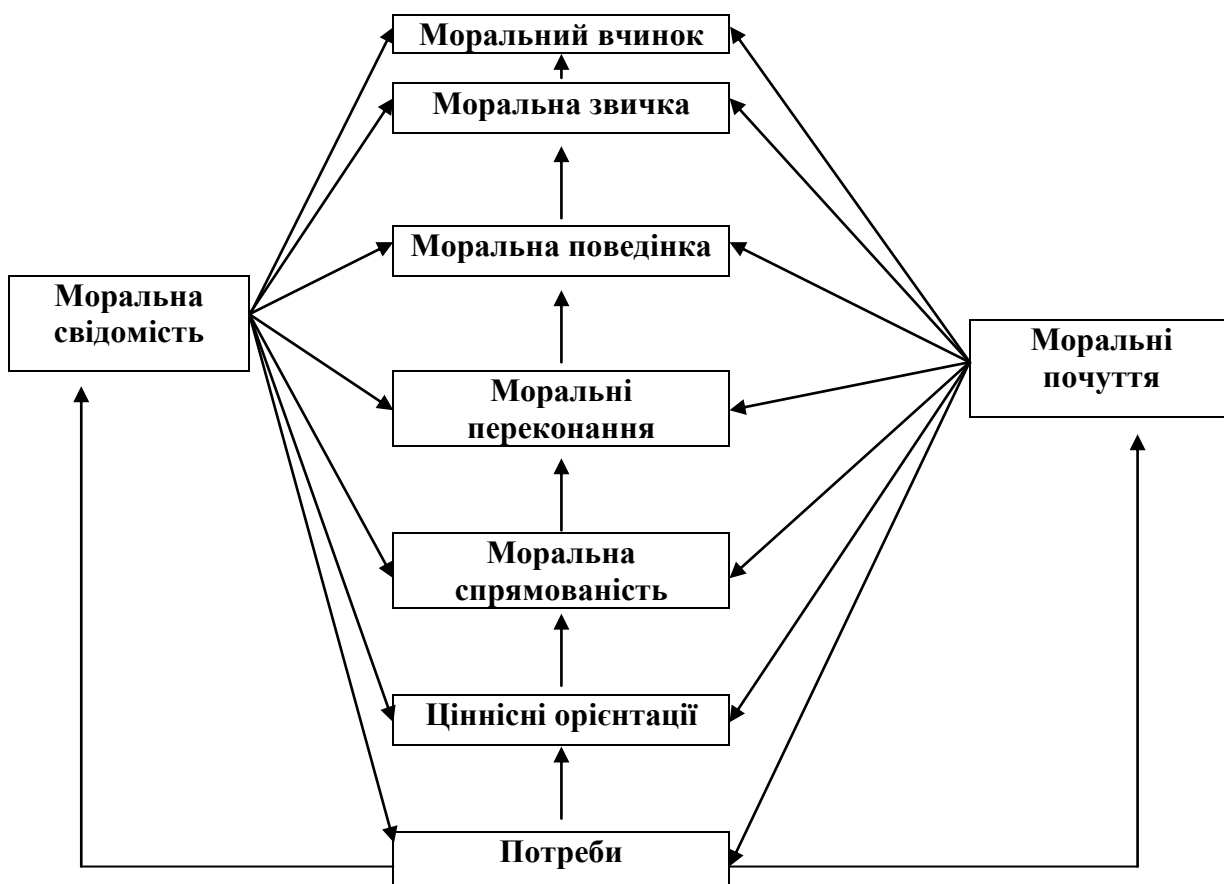


Рис.1. Структура моральної поведінки особистості.

Норми і принципи моралі ґрунтуються не тільки на інтелекті, системі знань, а й на почуттях особистості. Самих по собі знань, мотивів, ідеалів, норм поведінки не досить для того, щоб вони керували людиною, їх достатньо лише тоді, коли знання проходять через емоційну сферу (тобто переживаються). Моральні почуття в житті людини виступають могутнім засобом регулювання відносин між людьми, людини до суспільства, колективу, сім'ї, нації, є засобом гармонізації особистого і громадського у поведінці людей; завдяки почуттям суспільно значимі норми, принципи, ідеали інтуїтивно перетворюються у внутрішні переконання людини. Останні визначають активну направленість відношення людини до світу, вибір характеру своєї поведінки, виступають мотивом його творчої активності. При цьому моральна спрямованість розглядається нами як стійка суспільна позиція особистості, що складається в результаті світоглядної основи, домінуючих мотивів поведінки і проявляється як властивість особистості в різних умовах і обставинах.

Як відомо, моральні ідеали є найбільш широкою та узагальненою формою моральної свідомості і розуміння як специфічне відображення дійсності у вигляді задач, цілей, уявлень про майбутнє. Моральні ідеали виступають у системі суспільної свідомості як ідеальна модель бажаного, критерій оцінки сучасного і майбутнього. Ідеал – це не тільки об'єктивна етична категорія, але й емоційно забарвлений, внутрішньо сприйнятий особистістю образ, який стає регулятором її власної поведінки та критерієм поведінки інших людей. Наявність позитивних моральних ідеалів є необхідною умовою виховного процесу [11].

Говорячи про формування професійно-моральних якостей майбутніх правоохоронців, не можна не погодитися з думкою представників педагогіки прагматизму (Дж.Дюї, О.Паркхерст, У.Кілпатрик, Є.Коллінгс та ін, які виступали за практичну спрямованість виховання. Вони вважали, що необхідно активно впливати на життєвий шлях кожної людини, турбуючись з дитинства про її здоров'я, відпочинок та кар'єру майбутнього члена суспільства. Звідси моральне виховання майбутнього правоохоронця слід розглядати як

певну соціально-педагогічну систему, що починається з самого народження у родині, продовжується у дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, пізніше у вузах та інших навчальних закладах. На думку О.М.Бандурки та О.Ф.Скакун, моральна свідомість і поведінка юриста формується протягом його життя, а не задається вищими закладами освіти, хоча вони відіграють важливу роль у наданні допомоги для визначення морально-професійних орієнтирів майбутнього фахівця [2:251].

Як засвідчують дані нашого дослідження, у структурі методів морального виховання провідне місце належить переконанню, привчанню, прикладу, заохоченню паралельної дії, перспективних ліній тощо. Сам процес виховання має здійснюватися на національному ґрунті шляхом засвоєння народних норм і традицій, багатой духовної культури народу, тих моральних норм і якостей, які є регулятором взаємовідносин у суспільстві, узгодження дій і вчинків людей. Такими нормами є насамперед гуманізм і демократизм, що виявляються в ідеалі вільної людини, здатної до творчої співпраці, з високорозвиненим почуттям власної гідності та поваги до інших людей; любов до батьків, до Вітчизни, до рідної мови; правдивість і справедливість, працьовитість і скромність; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, матері, бабусі; вміння скрізь і всюди діяти благородно, шляхетно.

Формування професійно-моральних якостей майбутніх правоохоронців, передбачає насамперед тісний взаємозв'язок морального і правого виховання курсантів, оскільки у процесі професійної підготовки останні глибоко знайомляться із законами і нормами держави, з правами і обов'язками громадян. А будь-яка соціальна норма (політична, правова, моральна) виконує функції регулятора поведінки.

Правоохоронці у своїй діяльності керуються як юридичними нормами, так і нормами моралі. З самого початку професійної підготовки курсанти засвоюють такі категорії як добро і зло, погане і добре, правильна чи неправильна поведінка. Критерієм поведінки у суспільстві є норми моралі, любов до своєї батьківщини, землі, суспільно-корисна, добросовісна праця на благо суспільства та особистості, взаємодопомога та колективізм, чесність, правдивість, простота і скромність, тобто національні та загальнолюдські цінності [19:53]. У цілому ж для людини свідоме виконання норм моралі є імперативною вимогою ким би вона не була, яку б посаду не займала, яку б професію не набула.

Результати нашого дослідження засвідчують, що формування моральної свідомості та поведінки курсантів юридичного вузу МВС України – єдиний, нерозривний процес. Словесні методи формування моралі лише тоді стануть ефективними, коли вони поєднуюватимуться з різноманітною суспільно-корисною діяльністю – навчальною, трудовою, спортивно-оздоровчою, естетичною, у процесі якої майбутні правоохоронці оволодіють досвідом моральної поведінки. Курсанти юридичного ВНЗ розглядаються нами як особлива соціальна категорія молоді. Переважна більшість курсантів відрізняється від своїх ровесників високим освітнім рівнем, соціальною активністю, досить гармонічним сполученням інтелектуальної і соціальної зрілості. Для них характерна професійна спрямованість на підготовку до обраної майбутньої професії правоохоронця у пору найскладнішого структурування інтелекту молодої людини, що дуже індивідуально і варіативно.

Основними видами діяльності майбутнього правоохоронця в освітньому просторі вищої юридичної школи мають стати професійно-навчальна і науково-дослідна діяльність при інтенсивному зростанні самостійності у здобутті знань. Набуті знання, уміння і навички повинні виступати для курсанта вже в якості засобів майбутньої професійної діяльності. Час навчання у ВНЗ збігається з першим періодом зрілості і характеризується становленням особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, уміння володіти собою. Спостерігається посилення соціально-моральних мотивів поведінки, підвищується інтерес до моральних проблем – сенсу життя, обов'язку і відповідальності, любові і вірності на ін.

Водночас формування професійно-моральних якостей правоохоронців вимагає врахування ціннісних орієнтацій курсантів щодо набуття своєї майбутньої професії. Так, за одержаними нами даними, за ознакою ставлення до освіти у юридичному ВНЗ умовно їх можна розділити на три групи:



- курсанти, які орієнтовані на освіту як цінність взагалі;
- курсанти, орієнтовані на практику і не виявляють інтересу до навчання;
- курсанти, котрі ще не мають чіткого професійного самовизначення.

Таким чином, формування професійно моральних якостей курсантів передбачає наявність науково обґрунтованих вихідних положень і включає в себе сукупність взаємодоповнюючих видів навчально-виховної діяльності – вивчення учбових предметів, проходження ознайомчої та виробничої практик (стажування), участь у науково-дослідній роботі та поза навчальній виховній діяльності.

Програма формування у майбутніх правоохоронців професійно-моральних якостей має здійснюватись у декілька органічно взаємообумовлених етапах, в основі яких превалює певний вид підготовки курсанта до майбутньої професійної діяльності:

- збір інформації про стан сформованості моральних якостей курсантів;
- опанування курсантами з системою професійно важливих моральних знань та умінь, розвиток інтересу до майбутньої роботи, ознайомлення зі специфікою діяльності працівників правоохоронних органів;
- забезпечення самостійного поповнення курсантами необхідних морально-етичних і соціологічних знань (виконання практичних завдань, курсових робіт, проведення спостережень та досліджень під час проходження практик; – участь у науково-дослідній роботі, “круглих столах”, предметних олімпіад, наукових семінарах; розробка програми самоудосконалення тощо.

Подальші наукові пошуки цього спрямування вбачаються в обґрунтуванні зв'язку морального виховання курсантів з правовою, політичною, екологічною і фізичною культурою майбутнього правоохоронця. Чекають на своє вивчення проблеми ієрархії життєвих моральних цінностей працівників ОВС, формування нових ідеалів і пріоритетів. Ці та інші питання вимагають свого дослідження на шляху розпочатого реформування освітянської системи МВС України у контексті сучасних світових стандартів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев Ю.В. Формирование творческого стиля деятельности командира-воспитателя в условиях реформирования вооруженных сил (педагогическое исследование на материалах войск ПВО): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковский военный ун-т. – Х., 1994. – 190 с.
2. Бандурка О.М., Скакун О.Ф. Юридична деонтологія: Підручник. – Харків: Вид-во НУВС. 2002. – 336 с.
3. Бражник С.И. Профессиональная этика милицейской службы: Лекция. – К.: Киев. высш. школа им. Ф.Э.Дзержинского, 1979. – 44 с.
4. Васильев Г.И. Педагогические условия адаптации курсантов к обучению в вузах МВД: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Одесский ин-т внутренних дел. – Одеса, 1997. – 186 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Ісаєнко М.М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім.К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 213 с.
8. Канівська О.Б. Виховання особистості на засадах морально-християнських цінностей в Україні (XVI – перша половина XVIII століття): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1997. – 236 с.
9. Карпенчук С.Г. Теорія та методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
10. Козяр М.М. Педагогічні основи виховання у курсантів навчальних закладів системи МВС відповідного ставлення до виконання своїх обов'язків: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім.М.Коцюбинського. – К., 1998. – 166 с.
11. Критерії морального виховання / За ред. І.Д.Беха. – К.: Рад. школа, 1989. – 96 с.
12. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 208 с.

13. Кубинська І.О. Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині Івана Огієнка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АН України. – К., 2000. – 193 с.
14. Майборода Г.Я. Соціально-педагогічний потенціал українських народних обрядів у системі формування морально-духовних цінностей особистості: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05; 13.00.01 / Черкаський держ.ун-т ім.Б.Хмельницького. – Черкаси, 1996. – 193 с.
15. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад.шк., 1990. – 31 с.
16. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М.: Просвещение, 1951. – Т.5. – 355 с.
17. Морозов А.С. Педагогічні основи формування правової культури у майбутніх працівників міліції: Методичний посібник. – Херсон: ХФ ЗІОІ МВС України, 1997. – 52 с.
18. Падалка О.С. та ін. Педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Вид-во “Українська енциклопедія” ім. М.П.Бажана, 1995. – 254 с.
19. Словарь по этике / Под ред. А.А.Гусейнова, И.С.Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 420 с.
20. Ярмоленко О.Д. Системний підхід до формування національних і загальнолюдських моральних цінностей в українській етнопедагогіці: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Черкаський педагогічний ін-т. – К., 1995. – 176 с.

УДК 371.7:504:330.3 (477)

О.П. Матеюк

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ЗАСАДАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ**

*Стаття присвячена розгляду основних педагогічних умов як сукупності суб'єктивних і об'єктивних чинників формування екологічної культури студентів економічного профілю, та моделі цього процесу, за допомогою якого у них відбувається поступова зміна взаємовідносин з навколишнім світом через трансформацію стереотипів, при цьому в першу чергу змінюється духовний світ їх особистості та його екологічна складова.*

*The article is dedicated to the analysis of the principle pedagogic conditions as the totality of subjective and objective factors of ecological culture forming of the students-economists, and the models of the process through which the gradual changing of the mutual relations with the outer environment through the stereotypes transformation takes part in them, at the same time the spiritual world of their personality and its ecological component changes at the first time.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Усвідомлення ученими першопричини критичного стану навколишнього середовища сприяло продукуванню ними висновку про те, що екологічна криза за своєю сутністю носить світоглядний, духовно-етичний характер. Вони вважають, що ядром освіти сталого розвитку загалом повинна стати екологічна освіта, екологічне виховання, та, зокрема – екологічна культура [1]. Однак, проблема формування екологічної культури на засадах сталого розвитку (тобто з урахуванням його трьохкомпонентної структури) ними, зазвичай, не розглядалась. Тобто, дослідження з цієї тематики є в основному дещо розрізненими та методологічно роз'єднаними. Зважаючи на неоднозначність підходів до вирішення проблеми формування екологічної культури студентів, єдина цілісна наукова теорія на засадах сталого розвитку є на сьогодні ще недостатньо розробленою.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано рішення даної проблеми і на які спирається автор.** Проблеми взаємодії людини, суспільства і природи достатньо широко висвітлені у роботах зарубіжних вчених А. Швейцера, Б. Коммонера, Е. Пестеля, А. Печчеї. У методологічному плані певний інтерес викликають роботи М. М. Мамедова, Ю. Г. Маркова, А. Д. Урсула, Г. В. Платонова, присвячені загальним

філософським проблемам екології, а також роботи Л. Н. Когана, Н. Д. Тарасенко, К. В. Ніканорової, що направлені на соціально-філософський аналіз культури, з'ясування її специфіки у взаємодії із природою. Другу групу досліджень представляють роботи, де розглядаються різні аспекти екологічної культури і проблеми її формування. Це, в першу чергу, стосується робіт Е. В. Гірусова, А. М. Галєєвої, І. Д. Лаптева, В. С. Ліпецького, К. Стошкус, К. І. Шиліна, А. В. Толстоухова, М. І. Хилька, В. С. Крисаченка, у яких екологічна культура розглядається як цілісне утворення.

У рамках цієї групи наукових праць визначилися два різні підходи в дослідженні екологічної культури. Перший підхід трактує екологічну культуру як соціальне явище, як одну з найважливіших характеристик культури суспільства і самої людини.

Другий підхід, який умовно можна назвати "особистісним", розглядає екологічну культуру як якісну характеристику суспільної культури особистості, її свідомості і поведінки (В. С. Ліпецький, Е. А. Плеханов, А. П. Скрипка, М. Н. Фоміна та інші).

Наявність цих двох підходів визначається тим, що екологічну культуру можна розглядати у двох аспектах: об'єктивно, як результат людської діяльності у сфері матеріального і духовного виробництва і суб'єктивно, у вигляді невід'ємної характеристики якостей людини. У широкому сенсі вона виражає досягнутий рівень взаємодії людини з природою на основі існуючого рівня розвитку всієї системи суспільних відносин, оскільки вся їх суть, сукупність всіх сфер суспільного життя в тій чи іншій мірі пов'язані з підтримкою і розвитком суспільно необхідного процесу обміну речовин між людиною і природою. У цьому випадку, людина виступає як об'єкт дії з боку соціальних інститутів культури суспільства. У вузькому сенсі через свою духовну, практичну діяльність, самоосвіту, самовиховання людина здійснює процес, в якому виступає як суб'єкт перетворення природного середовища, екологічних відносин суспільства, самої себе і своєї індивідуальної екологічної культури.

У більшості випадків ці два підходи розриваються і екологічна культура, як і будь-який інший вид культури (політичної, естетичної тощо), розглядається в широкому сенсі, як певний рівень розвитку суспільства і об'єктивні умови формування того або іншого виду культури, робляться спроби виявити суть екологічної культури, визначити структуру як на рівні суспільства, так і на рівні особистості, які вельми розрізняються між собою, вказуючи, таким чином, на складність і неоднозначність даного поняття.

Велику увагу в межах діяльнісного підходу до екологічної освіти дослідники приділяють практичним діям при формуванні екологічної культури учнів. Це питання розглядається в роботах Ю. А. Гончарової, Д. Н. Китежевої, Л. А. Коробейникової, Р. М. Нуріязова, Л. П. Салєєвої, А. П. Сидельковського, О. В. Якубової та ін. У них визначаються педагогічні вимоги щодо організації діяльності учнів у природі, що забезпечує таку взаємодію між ними, в ході якої виникає психологічна атмосфера, яка сприяє виникненню етично-ділових стосунків. Разом з М. М. Вересовим і Є. В. Орловим ми дотримуємося думки про те, що розвиток екологічної культури не може обмежуватися системою лише практичних заходів, тобто формуванням екологічних умінь і навичок.

**Мета статті** – визначити основні педагогічні умови та відобразити модель формування екологічної культури майбутніх економістів на засадах сталого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У процесі дослідження ми дійшли висновку, що процес формування екологічної культури студентів економічних спеціальностей має здійснюватися системно, реалізуючи взаємозв'язок трьох провідних складових: екологічної освіти; екологічного виховання; еколого-практичної діяльності на засадах сталого розвитку. Обґрунтовані у дослідженні основні закономірності і принципи, складові та умови формування екологічної культури студентів створюють об'єктивні можливості розроблення педагогічної системи означеного процесу.

Педагогічні умови в науковій літературі визначено як сукупність суб'єктивних і об'єктивних факторів, що необхідні для розвитку того чи іншого явища [2]. Така сукупність залежить від цілей та завдань процесу формування екологічної культури майбутніх економістів на засадах сталого розвитку.

Аналіз досвіду виховання екологічних поглядів, переконань, поведінки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах дозволяє констатувати, що означений процес має відбуватись послідовно, за такими етапами:

- а) ознайомлення студентів з основами екологічних знань;
- б) формування ставлень студентів до екологічних проблем;
- в) формування екологічних поглядів та переконань майбутніх молодших спеціалістів;
- г) виховання екологічно безпечних звичок та елементів культурної поведінки, переконань і потреб екологічно безпечної діяльності.

Перший етап формування екологічної культури – ознайомлення з основами екологічних знань, або, іншими словами, їх засвоєння. Результатом ознайомлення з основами екологічних знань є формування відповідного ставлення (позитивного чи негативного) до екологічних проблем та їх осмислення. У загальному психологічному плані осмислення є вищим ступенем розуміння. Результатом осмислення є розуміння матеріалу, що вивчається, утворення відповідних понять та наукових знань, в яких розкривається суть пізнаних предметів і явищ, що виражається у вигляді законів, правил, висновків.

Наступний етап передбачає накопичення знань про природні об'єкти, закономірності розвитку та функціонування біологічних систем, аналіз і прогнозування нескладних екологічних ситуацій, закріплення нормативних правил поведінки в навколишньому середовищі.

Зазначені позиції є однією з педагогічних умов, що сприяють удосконаленню формування екологічної культури майбутніх економістів. Наразі ми дійшли висновку, що процес формування екологічної культури студентів економічних спеціальностей має здійснюватися системно, реалізуючи конструктив трьох провідних складових: екологічної освіти; екологічного виховання; еколого-практичної діяльності. Обґрунтовані у дослідженні основні принципи, складові і умови формування екологічної культури студентів створюють об'єктивні можливості розроблення педагогічної системи означеного процесу.

У визначених педагогічних умовах у студентів-економістів значно підвищиться рівень сформованості екологічної культури особистості, якщо забезпечити:

- постійний розвиток мотивації формування екологічної культури особистості та її відповідність реальним вимогам майбутньої професійної діяльності студентів;
- урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів вищих навчальних закладів у процесі формування їх екологічної культури;
- формування психолого-педагогічного середовища, яке буде сприятливим для формування екологічної культури майбутніх фахівців.

Педагогічними умовами становлення суб'єктивного образу Природи з позицій чуттєво-образного сприйняття є: реалізація наявних природоохоронних мотивів; принципів становлення екологічної культури; проблемних, частково пошукових і дослідницьких методів викладання з використанням асоціативних методик і еколого-педагогічного ігрового тренінгу як доміанти освітнього процесу; інтеграційний характер теоретичних знань, які виступають не як предмет засвоєння, а як рушійна сила, як засіб усвідомлення того, що складає сутність екологічних питань і загальнолюдських цінностей; досвід формування емоційно-ціннісного відношення до навколишнього світу, яке є обов'язковим компонентом змісту освіти при підготовці майбутніх економістів [3].

Реалізації цих умов було досягнуто впровадженням у навчальний процес вищих навчальних закладів моделі (рис. 1) та методики формування екологічної культури особистості майбутніх економістів на засадах сталого розвитку. Розгляд структурних компонентів цієї моделі дозволяє нам стверджувати, що чітких просторових і часових меж та вікових особливостей визначені нами напрями формування суб'єктивного ставлення до природи не мають, оскільки динаміка їх не стабільна і залежить від багатьох організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних чинників та навіть суто індивідуальних інтелектуальних та психолого-фізіологічних особливостей студентів.

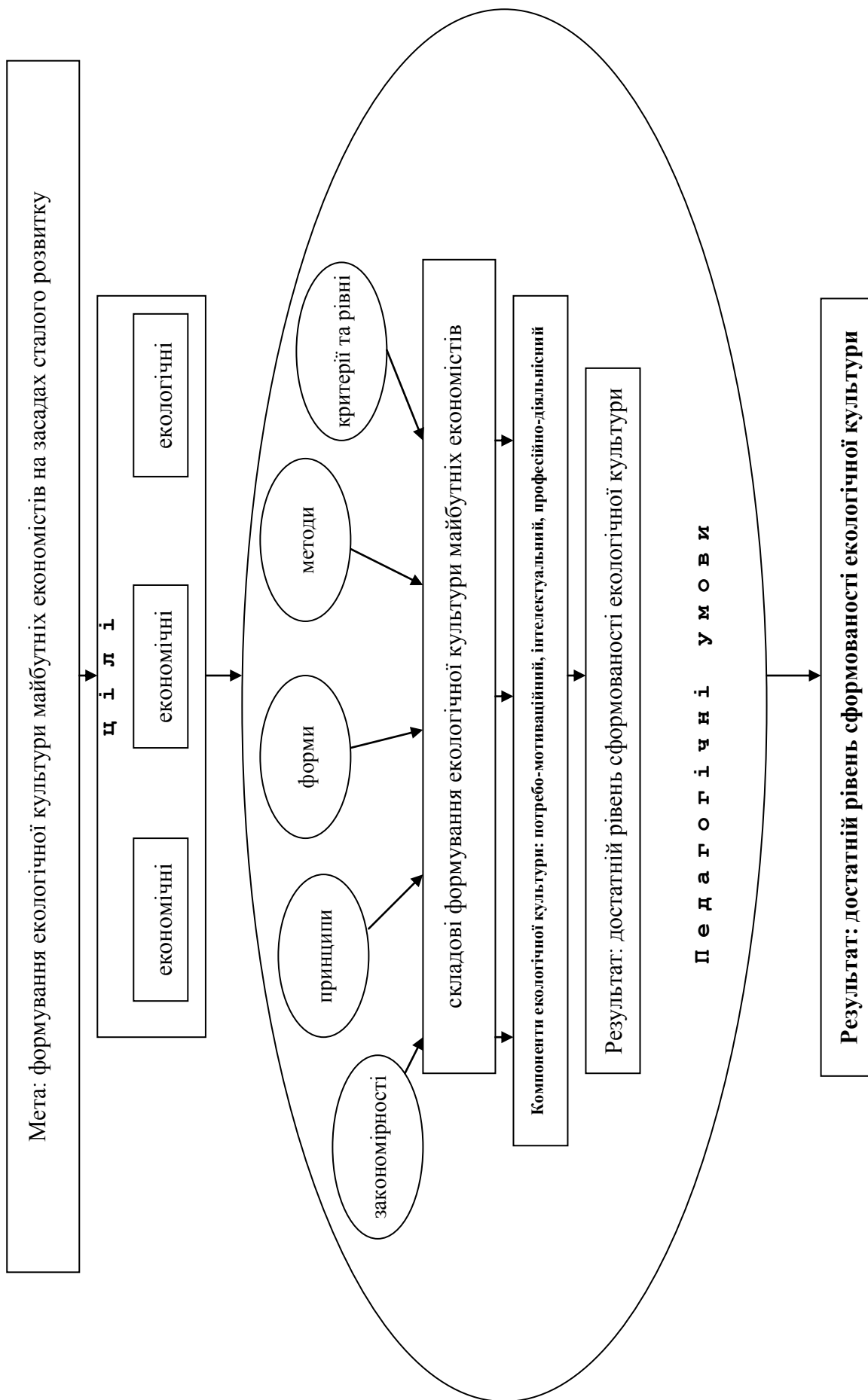


Рис. 1. Модель формування екологічної культури особистості майбутніх економістів на засадах сталого розвитку.

**Висновки.** Таким чином, наше бачення процесу формування екологічної культури студентів економічних спеціальностей з позиції системного підходу дає підстави розглядати її як компонент більш широкої сукупності – системи підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Для всебічного усвідомлення цілісності, послідовності, системності формування екологічної культури майбутніх економістів ми побудували структурну модель означеної системи. Аналіз практики формування екологічної культури студентів економічних спеціальностей переконує, що одним із суттєвих недоліків сучасного навчального процесу є засвоєння екологічних знань без підкріплення їх практичним досвідом щодо охорони і захисту навколишнього середовища. Це і є доцільним напрямком подальших розвідок з цієї тематики досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Волошин В., Третьобчук В. Концептуальні засади сталого розвитку регіонів України // Регіональна економіка. – 2002. – № 1. – С. 8.
2. Анисимова Т. В. Педагогические условия формирования экологической культуры личности субъектов учебно-воспитательного процесса // Научные доклады. Выпуск 2. – М., 1999. – С. 33–47.
3. Лазебна О. М. Формування активної екологічної позиції особистості як психолого-педагогічна проблема / Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – Київ: ВіРА Інсайт, 2001. – Кн. I. – С. 131–136.

**УДК 378**

**А.В. Міняйлова**

### **ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті визначено роль вищих закладів технічної освіти у гуманістичному вихованні студентської молоді. Виявлено рівень сформованості уявлень студентів технічних університетів про гуманізм, гуманістичне суспільство, гуманістично спрямовану особистість.*

*The role of the technical higher educational establishments in humanistic upbringing of the students is determined in the article. The level of forming of the imagination about humanism, humanistic society, and humanistic personality of the technical higher educational establishments' students is discovered.*

У зв'язку з переходом від індустріального суспільства до інформаційного і пов'язаними з ним цивілізаційними змінами, які ми спостерігаємо на межі другого і третього тисячоліття, людина набуває центрального місця в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Технократизм поступається людиноцентризму, відроджуються гуманістичні ідеали, відповідно з чим підвищуються вимоги до особистості. Сучасні умови стимулюють людину до подальшого морального й духовного розвитку, формування в неї таких особистісних якостей як відповідальність, комунікабельність, здібність до творчої праці і саморозвитку. Тому перед вищими закладами освіти поставлено завдання підготовки не лише фахівця своєї галузі, а формування гуманістично спрямованої особистості. Це зазначено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, концепцією гуманітаризації вищої освіти та іншими офіційними нормативно-правовими документами держави.

У цих документах окреслено нове соціальне замовлення щодо підготовки фахівців різних галузей, пов'язане з гуманізацією та гуманітаризацією системи освіти. Але вищі

навчальні заклади технічного профілю сьогодні ще неспроможні в належній мірі підготувати розвинену, гуманістично спрямовану особистість, оскільки в них все ще віддається перевага фаховій підготовці студентів. Отже, виявляється протиріччя між потребою суспільства у сформованій гуманістично спрямованій особистості студента і неможливістю вищого технічного навчального закладу її реалізувати в повній мірі; між технократичним типом інженерного мислення і гуманістичною спрямованістю сучасних соціоінженерних завдань, що й повинно стати рушійною силою гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів. Актуальність даної проблеми є очевидною з точки зору реалізації принципу гуманізму в усіх сферах життєдіяльності людини та науково-методичного забезпечення гуманізації вищої технічної освіти.

Гуманізм як соціально-філософське явище має дуже давні витoki. Ще за античних часів провідні ідеї гуманізму висловлювались Аристотелем, Платоном, Демокритом, Сократом та ін. Значного розвитку і нового осмислення ці ідеї набули в епоху Відродження та Просвітництва в роботах А.Дистверга, Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Д.Дидро, І.Песталоцці, Д.Локка та ін. Великий внесок у впровадження гуманістичних ідей зроблено вітчизняними педагогами та філософами XVIII – XIX ст. К.Ушинським, Г.Сковородою, М.Добролюбовим, Д.Писаревим та ін.

Різні аспекти досліджуваної проблеми висвітлені в працях сучасних вітчизняних і зарубіжних науковців і філософів. Значний внесок у розробку методології і теорії гуманістично орієнтованої освіти зробили Г.Балл, А.Капська, І.Кузнецова, А.Макаренко, Н.Ничкало, Г.Пустовіт, М.Романенко, М.Стельмахович, Б.Ступарик, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська та ін.; гуманістичні ідеї розвитку особистості закладені у працях Ш.Амонашвілі, І.Беха, І.Зязюна, В.Кременя, Г.Тарасенко та ін.; питанням теорії і практики гуманістичного виховання студентів вищих навчальних закладів присвятили свої роботи Є.Барбіна, Р.Беланова, Л.Бобко, Г.Дашутін, О.Корольчук, П.Кравчук, М.Повночовий, Л.Сохань та ін. Але, незважаючи на значну кількість досліджень з питань гуманізації освіти і виховання, проблема гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів ще не стала предметом спеціального дослідження вітчизняної педагогічної науки.

*Метою* даного дослідження є аналіз стану гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів в сучасних закладах вищої технічної освіти.

Відповідно до мети нами поставлені такі *завдання*:

1. Виявити рівень сформованості уявлень студентів технічних університетів про гуманізм, гуманістичне суспільство та гуманістично спрямовану особистість.

2. Виявити точку зору студентської молоді щодо місця вищого закладу освіти у гуманістичному вихованні студентів.

Дослідження означеної проблеми вимагає, перш за все, виявлення й уточнення сутності понять “гуманізм” і “гуманістичне виховання”.

Гуманізм (від лат. human – людський) – це визначення цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, утвердження блага людини як критерію оцінки суспільних відносин [2].

Як відомо, гуманізм, наряду із системністю, поступовістю, єдністю навчання і виховання, національною спрямованістю виховання, ідеологічним і політичним плюралізмом та ін., є одним із методологічних принципів виховання, в тому числі і студентів. Його особливість і значущість полягає в узагальненні та поєднанні всіх означених принципів в єдину систему.

Як свідчить аналіз педагогічних словників, енциклопедій, теоретичних досліджень однозначного загальноприйнятого визначення поняття “гуманістичне виховання” поки що немає, але наявність визначень інших базових понять дає підстави стверджувати, що означена проблема посідає важливого місця у наукових дослідженнях сучасних вчених Г.Балла, І.Беха, І.Зязюна [1; 3; 5] та ін. У дослідженні ми спираємось саме на їх визначення гуманістичного виховання як процесу особистісно орієнтованої взаємодії педагога та вихованця, заснованій на діалектичній єдності загальнолюдських гуманістичних і

національно-духовних цінностей, кінцевою метою якої є формування людини як неповторної особистості, готової до самоактуалізації та самореалізації у гуманістичному контексті.

Виходячи з означеного, пріоритетними завданнями гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів мають бути:

- визнання особистості студента найвищою цінністю у навчально-виховному процесі ВНЗ;
- розвиток гуманістично спрямованої особистості студента;
- вільний вибір майбутнім фахівцем способів творчої самореалізації та саморозвитку у гармонії із собою і суспільством.

Ми проаналізували, у якій мірі на розв'язання цих завдань спрямована система навчально-виховної роботи вузу. З цією метою в ході проведення нашого дослідження ми звернулися до навчальних планів і програм дисциплін соціально-гуманітарного та культурологічного циклу вищих технічних навчальних закладів, аналіз яких засвідчив, що за час навчання студенти опановують лише 6-8 дисциплінами соціально-гуманітарного та культурологічного профілю, на кожну з яких в середньому відводиться від 20 до 60 годин. Як відомо, саме у цих навчальних дисциплінах закладено значний потенціал для морального та духовного становлення студентської молоді, формування її світогляду, чіткої громадянської позиції відповідно до соціального замовлення та нагальних потреб суспільства у формуванні гуманістично спрямованої особистості студентів. Очевидно, що на практиці реалізація принципу гуманізації та гуманітаризації вищої технічної освіти поки що не відбувається в належній мірі. У навчально-виховному процесі технічних університетів освоєнню цих дисциплін відводиться дуже незначне місце.

Паралельно з цим ми виявляли рівні сформованості уявлень студентів технічних університетів про гуманізм, гуманістично спрямовану особистість та роль вищих закладів освіти у гуманістичному вихованні молоді. З цією метою нами було проведено опитування студентів вищих технічних навчальних закладів, аналіз якого свідчить про те, що більшість студентів (95 %) не можуть чітко визначити сутності поняття “гуманізм”, але інтуїтивно розуміють, що його основними рисами є людяність, людинолюбство, повага до людини, до її гідності; що він спрямований на визнання цінності кожної людини і проявляється в утвердженні блага людини як критерію оцінки суспільних відносин. На жаль, деякі студенти (5 %) взагалі не розуміють сутності поняття “гуманізм” і не проявили зацікавленості в цьому питанні.

З точки зору студентів, людям бракує піклування один про одного, доброти, поваги до думок інших людей. Все це, на погляд молодих людей, повинно прививатися з дитинства як в сім'ї, так і в навчальному закладі. Аналіз результатів опитування свідчить, що студенти не відчувають впливу вищого навчального закладу на своє особистісне становлення і не мають підстав вважати його одним із чинників свого виховання, в тому числі гуманістичного, до яких вони віднесли сім'ю, оточуюче середовище, засоби масової інформації та ін.

Під гуманістично спрямованою особистістю студенти розуміють доброзичливу, чуйну, справедливу, відповідальну людину, яка з повагою та співчуттям ставиться до інших людей, реалізуючи гуманістичні принципи в усіх сферах своєї життєдіяльності. Але більшість з них (78 %) себе такими не вважають з різних причин: відсутність терпимості до недоліків інших людей, турботи про їх благополуччя, щирого прагнення взаємодопомоги та ін. І, на жаль, майбутні фахівці, незважаючи на розуміння своєї невідповідності статусу гуманістично спрямованої особистості, не висловили чіткого і стійкого бажання позбутися означених недоліків. Причину цього ми вбачаємо у недостатній мотивації студентів сприяти впровадженню гуманістичних цінностей в систему суспільних відносин повсякденного та професійного середовища. Тому саме сформованість мотиваційного компонента, на наш погляд, повинна сьогодні стати визначальною у процесі гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів.

Під час проведення зазначеного опитування ми запропонували студентам вищих технічних закладів освіти навести приклади гуманності у реальному житті. У відповідь



більшість молодих людей (82%) звернулись до образу Ісуса Христа як найяскравішого гуманістичного ідеалу і лише деякі пригадали інших осіб, відомих своїми гуманними вчинками – мати Терезу, леді Діану та ін. У зв'язку з цим виникає питання: чому молоді люди не помічають гуманності в повсякденному житті? На це та інші питання, що виникли при аналізі даного пункту, ми сподіваємося відповісти в ході нашого подальшого наукового дослідження.

Таким чином, аналіз опитування студентів технічних університетів дає підстави для таких висновків:

- студенти означених ВНЗ не мають чіткого, сформованого уявлення про гуманізм та гуманістично спрямовану особистість;
- на сучасному етапі вищі технічні навчальні заклади ще не надають питанням гуманістичного виховання студентської молоді належної уваги.

Як свідчать теоретичні дослідження, ефективність гуманістичного виховання студентів вищих технічних навчальних закладів в умовах гуманізації та демократизації вищої школи може бути досягнута, якщо цей процес побудувати на основі розробки та впровадження в навчально-виховний процес науково обґрунтованої моделі та педагогічної технології на засадах гуманістичної педагогіки, спрямованої на реалізацію принципу гуманізму, що передбачає визнання цінності особистості студента, сприяння його всебічному гармонійному розвитку і формуванню високоморальних якостей, таких як честь, гідність, доброта, співчуття, добросовісність, відповідальність, а також формування потреби здійснення добрих вчинків з метою реалізації себе як члена суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує проблеми та потребує подальших наукових розвідок.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С.134-157.
2. Барбіна Є.С. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти // Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 188-191.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
4. Бобко Л.О. Гуманістичне виховання студентів вищих навчальних закладів фінансово-економічного профілю у позанавчальній діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 20 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
6. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования / Под общ. ред. М.Е.Добрускина. – Х.: Рубикон, 1999. – 511 с.
7. Мороз Л.В. Підготовка викладача до гуманізації виховної роботи зі студентською молоддю в умовах вищого навчального закладу // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матер. 2-х Ірпінських між. наук.-практ. читань, 21 – 22 трав. 2004 р. – Ірпінь, 2004. – С. 132 – 139.
8. Чигиринская Н.В. Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы // Педагогические науки. – № 1. – М., 2006. – С. 119-121.

**УДК 378.147**

**Л.Й. Наконечна**

### ***ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ***

*У статті розглянуто різні тлумачення поняття “пізнавальна самостійність” і засоби розвитку названої якості особистості у майбутніх учителів математики.*

*Розвивати самостійність студентів можливо, використовуючи у навчальному процесі проблемне навчання, групові і парні форми роботи, а головне – належним чином організовуючи самостійну роботу студентів.*

*In the article examined different interpretation of concepts are “cognitive independence” and means of developing in indicate quality in future teachers of mathematics. Developing independence in students can use in studding process of problem teaching, group and twin forms of work for securing motivation of studying, but the main reason is organization and control an independence work of students.*

Перебудова суспільства призвела до зміни пріоритетів і у сфері освіти. Сьогодні суспільству потрібні ініціативні, творчі, самостійні спеціалісти, здатні до постійного самовдосконалення та освоєння нових сфер діяльності. В основі безперервної самоосвіти лежить самостійність як професійно значуща риса особистості. Тому на даний момент перед вищою освітою стоїть завдання розвивати самостійність, творчість та професійну компетентність студентів. Особливо актуальним це завдання стоїть перед педагогічною освітою, оскільки у майбутніх учителів не тільки має бути розвинена на належному рівні самостійність як якість особистості, але й вони мають бути готовими до формування самостійності та розвитку творчого мислення в учнів. Адже від якості, глибини і обсягу знань, якими оволодіває підростаюче покоління, значною мірою залежить подальший розвиток суспільства.

Про необхідність удосконалення вищої освіти, зміни пріоритетів в її характері та змісті навчання з орієнтацією на самостійність особистості як передумову загальної культури, світогляду та моральної, етичної спрямованості зазначено в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI ст.”) [4]. В положенні про організацію навчального процесу передбачено, що на самостійну роботу студентів відводиться не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Така кількість годин дає можливість розвивати пізнавальну самостійність та активність, творчість студентів.

А.Алексюк, С.Гончаренко, І.Зязюн у своїх працях наголошують на необхідності творчого підходу до організації навчального процесу, формування в майбутніх спеціалістів самостійності, здатності працювати в складних соціально-економічних умовах перебудови та становлення державності України.

Як бачимо, одним із напрямків поліпшення професійної підготовки майбутніх спеціалістів є розвиток самостійності, як риси особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемі пізнавальної самостійності приділялась належна увага у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях в різні періоди розвитку науки та продовжує цікавити сучасних вчених. Так, Я.А.Коменський, Ж.Ж.Руссо, Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинський та інші самостійність та активність відносять до провідних принципів дидактики. А.Дистервег підкреслював, що тільки ті знання й уміння являють цінність, що отримані самостійно. Йому належить і відоме висловлення: “...поганий вчитель підносить істину, гарний – навчає її знаходити” [5: 158].

Вчені крім пізнавальної самостійності розрізняють ще практичну, розумову, прикладну, навчальну, творчу, організаційну та інші. Пізнавальна самостійність є важливим показником самостійності особистості. Від рівня її сформованості залежить успішність учнів та студентів, здатність до самоосвіти.

Зміст поняття “пізнавальна самостійність” розкрито в багатьох психолого-педагогічних працях. Більшість авторів розглядають її як якість особистості, що поєднує в собі уміння набувати нові знання та творчо їх застосовувати в різних ситуаціях. Так, С.У.Гончаренко зазначає, що “самостійність – одна з властивостей особистості. Характеризується двома факторами: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її

результатів та умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які складаються в процесі діяльності” [3: 297].

Н.А.Половнікова дає таке означення цьому поняттю: “Пізнавальне самостійність – це така якість особистості, яка означає готовність (прагнення і здатність до оволодіння власними силами і з різною якістю і повнотою новими знаннями” [9: 100].

На думку А.М.Алексюка, самостійність “передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність, здатність до творчості” [1: 34].

В.Г.Логвіненко визначає пізнавальну самостійність як “інтегративну якість особистості, що має в основі пізнавальну активність, що пов'язана з ініціативою, з пошуком різних шляхів розв'язування навчально-пізнавальних задач без участі викладача (викладач підготовляє систему завдань), що забезпечує саморозвиток особистості.” Вчена також зазначає, що “всі властивості особистості згруповані у п'ять блоків, що названі компонентами: мотиваційним, орієнтирним, змістово-операціональним, емоційно-вольовим і оцінним. Всі компоненти взаємопов'язані між собою”.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що самостійність проявляється в умінні аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти істотне, в умінні переносити знання та вміння в нову ситуацію, тобто проявляється в умінні використовувати наявні знання та вміння для одержання нових знань та досвіду. Зрозуміло, що навчити студентів вчитися важче, ніж озброїти їх конкретними предметними знаннями.

І.Зязюн поділяє самостійність на зовнішню і внутрішню. “Зовнішніми ознаками самостійності є планування суб'єктом діяльності учіння, виконання завдань без участі педагога, систематичний самоконтроль за ходом і результатом виконуваної роботи, її корекція і вдосконалення. Внутрішній бік самостійності виражають мотивації потреби, розумові, фізичні, морально-вольові зусилля вихованців, спрямовані на досягнення цілі без допомоги” [6: 44].

Мотиви є важливим фактором формування самостійності. Психологи виділяють мотиви пізнавальні та соціальні. До пізнавальних мотивів належать бажання оволодіти новими знаннями, інтерес до процесу пізнання, орієнтація на результат пізнання та спосіб отримання знань. До соціальних мотивів можна віднести наступні: почуття обов'язку, престижність, бажання завоювати авторитет, отримати вищу освіту та ін. Розвитку самостійності та творчості найбільше сприяють пізнавальні мотиви. Потреба у професійному зростанні є найбільш вагомим для особистості. Вона підпорядковується мотивам навчальної діяльності та реалізується через систему життєвих та виробничих ситуацій. Тому перед викладачем стоїть завдання забезпечити високий рівень мотивації вивчення тієї чи іншої теми. Для цього слід вивчення теми розпочинати із з'ясування її значення для засвоєння даної чи інших дисциплін, у майбутній професійній діяльності тощо.

Засобом розвитку самостійності студентів є самостійна навчальна діяльність. Тому завдання викладача – це належним чином організувати самостійну роботу студентів, керувати нею, вчити їх вчитися. Для цього він має донести до студентів мету та завдання; визначити місце, обсяг, зміст, методи та форми самостійної роботи; створити методичне забезпечення; організувати поточний, проміжний та підсумковий контроль за результатами самостійної роботи; інформувати студентів про рівень їх знань та умінь і здійснювати їх корекцію; вчити студентів раціонально організувати свою навчальну діяльність.

Наведемо приклад організації навчання з елементарної математики майбутніх учителів математики в умовах кредитно-модульної системи, яка використовується в Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Згідно навчального плану в другому семестрі першого курсу на вивчення елементарної математики відводиться 108 годин (3 кредити). Курс складається з двох контрольних модулів (1,5; 1,5 кредити). В кінці семестру за результатами поточного контролю проводиться залік.

На початку семестру студенти ознайомлюються з тематичним планом дисципліни, метою та завданнями вивчення курсу, з розподілом годин по всіх видах занять, з видами аудиторних та позааудиторних самостійних робіт, критеріями їх оцінювання та термінами виконання.

### Тематичний план дисципліни “Елементарна математика”

№	Назви теоретичних блоків	Кількість кредитів	Кількість годин				
			всього	аудиторних	лекцій	практичних	самостійна робота
<b>Модуль 1</b>		<b>1,5</b>	<b>54</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>24</b>
1.	<b>Змістовий модуль 1. Розв’язування ірраціональних рівнянь та систем рівнянь</b>		22	12	4	8	10
	Тема 1.1. Розв’язування ірраціональних рівнянь		12	6	2	4	6
	Тема 1.2. Розв’язування систем ірраціональних рівнянь		10	6	2	4	4
2.	<b>Змістовий модуль 2. Розв’язування показникових, логарифмічних рівнянь та їх систем</b>		32	18	6	12	14
	Тема 2.1. Розв’язування показникових рівнянь		10	6	2	4	4
	Тема 2.2. Розв’язування логарифмічних рівнянь		12	6	2	4	6
	Тема 2.3. Розв’язування систем показникових та логарифмічних рівнянь		10	6	2	4	4
<b>Модуль 2</b>		<b>1,5</b>	<b>54</b>	<b>28</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>26</b>
3.	<b>Змістовий модуль 3. Розв’язування раціональних, ірраціональних, показникових, логарифмічних нерівностей</b>		54	28	8	20	26
	Тема 3.1. Розв’язування раціональних нерівностей		12	6	2	4	6
	Тема 3.2. Розв’язування ірраціональних нерівностей		14	8	2	6	6
	Тема 3.3. Розв’язування показникових нерівностей		12	6	2	4	6
	Тема 3.4. Розв’язування логарифмічних нерівностей		16	8	2	6	8
<b>Всього</b>		<b>3</b>	<b>108</b>	<b>58</b>	<b>18</b>	<b>40</b>	<b>50</b>

### Розподіл рейтингових балів за видами поточного контролю

№	Вид діяльності	Бали	Кількість робіт	Сума балів
1.	Аудиторна самостійна робота за індивідуальним завданням	5	4	20
2.	Тестова перевірка	4	3	12
3.	Контрольна робота	20	2	40
4.	Індивідуальне домашнє завдання	10	2	20
5.	Самостійна робота (здача матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання)	4	2	8
<b>Підсумковий рейтинговий бал</b>				<b>100</b>

### Розподіл балів за змістовими модулями

№	Назви теоретичних блоків	Кількість балів					
		аудиторна самостійна робота за індивідуальним завданням	тестова перевірка	контрольна робота	самостійна робота (здача матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання)	індивідуальне домашнє завдання	всього
<b>Модуль 1</b>		<b>10</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>48</b>
1	Тема 1.1. Розв'язування ірраціональних рівнянь та їх систем	5					
2	Тема 2.1. Розв'язування показникових рівнянь		4				
3	Тема 2.2. Розв'язування логарифмічних рівнянь	5					
<b>Модуль 2</b>		<b>10</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>52</b>
4	Тема 3.1. Розв'язування раціональних нерівностей		4				
5	Тема 3.2. Розв'язування ірраціональних нерівностей	5					
6	Тема 3.3. Розв'язування показникових нерівностей		4				
7	Тема 3.4. Розв'язування логарифмічних нерівностей	5					
<b>Всього</b>		<b>20</b>	<b>12</b>	<b>40</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Як видно з наведених таблиць, протягом семестру здійснюється регулярний поточний контроль. Такий контроль разом з наступною корекцією знань та вмінь сприяє активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів протягом семестру. За результатами поточного контролю в кінці семестру проводиться залік. Якщо студент набирає за семестр шістдесят та більше балів, то він отримує залік автоматом, якщо ж менше шістдесяти балів – то мусить складати залік.

Розвинена самостійність у студентів є важливою умовою їх успішності в навчанні. Зрозуміло, що низький рівень успішності студентів, зокрема молодших курсів, пов'язаний з тим, що в навчальному процесі як в школі, так і в вузі мало уваги приділяється саме навчанню вчитися. Більшість першокурсників не вміють шукати потрібну літературу, не в змозі раціонально спланувати та організувати свою роботу та опрацювати навчальний матеріал. Так основні математичні поняття, формулювання теорем і навіть їх доведення вони намагаються “зазубрити”, а не зрозуміти, проникнути в суть проблеми. Та навіть частина студентів старших курсів вважає, що “зазубрити” простіше, ніж зрозуміти той чи інший математичний факт. Тому викладач має дбати про те, щоб на кожному занятті студенти чітко розуміли не лише кожен крок міркувань, а й усе доведення чи розв'язування в цілому. В

процесі викладу матеріалу він має обґрунтовувати дії та логічні висновки, показувати прості та природні підходи до розв'язування задач та доведення теорем, вчити самостійно шукати і виконувати доведення теорем і розв'язання завдань, привчати студентів до напруженої інтелектуальної праці.

Перераховані труднощі у навчанні учнів та студентів пов'язані з низьким рівнем сформованості загальних розумових дій та прийомів розумової діяльності. Так, З.І.Слепкань зазначає, що “частіше труднощі засвоєння математичних знань пояснюються тим, що учні не підготовлені до виконання тих розумових дій і прийомів розумової діяльності, які входять до складу основних видів пізнавальної діяльності. Тому адекватні кожному виду діяльності розумові дії і прийоми розумової діяльності повинні стати не лише засобом, а й предметом засвоєння учнями” [10: 51].

Сприяють розвитку самостійності активні методи навчання. Відзначимо серед них групову роботу та проблемне навчання. Під час проблемного навчання, яке обґрунтував М.І.Махмутов [8] і яке відіграє суттєву роль в професійній підготовці майбутнього вчителя математики, поєднується систематична самостійна пошукова діяльність суб'єктів учіння і засвоєння ними готових висновків науки, а система методів будується з урахуванням принципу проблемності. М.І.Махмутов основні функції проблемного навчання вбачає в розвитку пізнавальної самостійності і творчих здібностей тих, хто навчається. Вчений розрізняє чотири рівні самостійності при постановці проблемної задачі:

- 1) викладач ставить завдання та керує пошуком розв'язку;
- 2) викладач ставить завдання та дає загальні вказівки до його виконання;
- 3) викладач ставить завдання та аналізує неправильні кроки в процесі розв'язування;
- 4) викладач пропонує студентам самим побачити та сформулювати проблему.

Самостійне формулювання проблеми, складання задач студентами сприяє розвитку їх творчого мислення, активності та самостійності.

Вчені В.Буряк, П.Підкасистий, О.Євдокимов та інші виділяють чотири рівні самостійності студентів та рекомендують враховувати їх у процесі організації групової роботи. На їх думку істотною ознакою для поділу студентів на підгрупи може бути співвідношення репродуктивної та продуктивної діяльності.

Групове навчання студентів сприяє більш повному засвоєнню матеріалу, формує в студентів навички професійного спілкування, вміння слухати та сприймати ідеї своїх одногрупників і висловувати та обґрунтовувати свої. Під час такої роботи студенти мають можливість отримати своєрідну педагогічну практику, оскільки займаються взаємонавчанням.

У межах традиційної організації навчального процесу, за якої студенти сидять в аудиторії по двох за партою, доступніше, в порівнянні з групою, організувати парну роботу студентів. При чому пари можна створювати як гетерогенні, так і гомогенні. Парна робота має свої переваги та недоліками. Працюючи в парі з сильним студентом, слабкий студент отримує можливість підвищити свій рівень знань, умінь і навичок з предмета, а от сильний студент за таких умов не може працювати в зоні свого найближчого розвитку і тому значних зрушень в рівні засвоєння даного предмета не отримує, хоча має можливість удосконалити свої професійні вміння (отримує своєрідну педагогічну практику).

У структурі пізнавальної самостійності вчені виділяють різні компоненти. Найбільш вагомими, на нашу думку, є мотиваційний та процесуальний. Перший відображає потребу в процесі пізнання, другий – знання даного предмета та прийоми діяльності, які сприяють ціленаправленому пошуку. І хоча ці компоненти існують в єдності, але їх поділ виправданий. Оскільки можна прагнути до пошуку нових знань, але не вміти їх знаходити, а можна їх набувати, але не відчувати в цьому органічної потреби.

Постійне стимулювання самостійності та творчого ставлення до вивчення фахових дисциплін сприяє усвідомленню студентами своїх можливостей, виробленню власних способів узагальнення та систематизації навчальної інформації, розвиває пізнавальний інтерес та внутрішні мотиви пізнавальної діяльності, а тому потребує детального вивчення.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. – К.: “Либідь”, 1998. – 558 с.
2. Буряк В.К. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа. – 2001. – №4-5. – С. 48-53.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994.
5. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
6. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 73 – 85.
7. Логвиненко В.Г. Методика формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей в процесі вивчення інформаційно-комунікативних технологій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2005. – 19 с.
8. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. – Казань: Татарск. книж. изд-во, 1972. – 551 с.
9. Половникова Н. А. О воспитании познавательной самостоятельности: Ученые записки. – Татарское книжное изд-во, 1968. – 204 с.
10. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 240 с.

УДК 370

Ю.В. Недашковський, О.І. Кучма

### **МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ОСНОВАМ ТЕХНІКИ АВТОМАТИЗАЦІЇ**

*Наведена методологія навчання студентів основам алгоритмізації педагогічних завдань стосовно до техніки автоматизації, зокрема побудови монтажних схем на базі виконання задач з технологічним змістом і з використанням міжпредметних зв'язків.*

*Brought methodology of learning the students to bases an algorithm of pedagogical problems for technology of automation, in particular buildings montage schemes on the base and performing the problems with technological contents and with use the between discipline relationships.*

Праця у всіх областях суспільного виробництва у зв'язку з розвитком нової техніки, автоматизації і сучасних комп'ютерних технологій стає все більш кваліфікованою. Вдосконалення сучасної техніки і її автоматизації відбувається за рахунок впровадження мікропроцесорної техніки, що в свою чергу приводить: по-перше, до мініатюризації систем управління і, по-друге, до необхідності її якісного обслуговування.

Сучасні інформаційні технології базуються на застосуванні комп'ютерної техніки і супутній їй техніці зв'язку, тобто комунікаційних технологій. Це приводить до необхідності їх вивчення і відповідного застосування. Цей аспект необхідно враховувати під час вдосконалення методів і організаційних форм навчання. Сучасний педагог повинен знати основи алгоритмізації і програмування, володіти комп'ютерною технікою, бути технічно грамотним і здатним самостійно вивчати і застосовувати сучасну комунікаційну технологію.

Мета даної статті – висвітлення методології навчання студентів основам алгоритмізації педагогічних завдань стосовно до техніки автоматизації.

Структура діяльності особи в умовах сучасного суспільного виробництва примушує викладача шукати методи і засоби для повноцінного розкриття індивідуальності студента відповідно до специфіки предмета, оскільки вивчення теорії предмета і здійснення зв'язку з практикою в процесі навчання – два взаємопов'язані етапи.

Основний недолік вивчення технічних дисциплін, зокрема сучасної техніки автоматизації – догматичний характер засвоєння наукових знань значною частиною

студентської молоді. Вивчаючи технічний пристрій, призначений для автоматизації технологічного процесу або об'єкту (датчик, реле, підсилювач), важливо дати пояснення декільком різним принципам технічної реалізації виробу. Тобто застосовувати форми і методи, які не тільки дають поняття про механізм дії того або іншого пристрою, але і розкривають фізичну суть принципу дії, який може базуватися на різних методах вимірювань і перетворень того або іншого параметра.

Як приклад підготовки умов завдання для комп'ютерної обробки можна привести метод побудови монтажних схем за допомогою універсального алгоритму, який дозволяє автоматизувати цей процес і одночасно сприяє поліпшенню засвоєння даного матеріалу студентами.

На принциповій схемі електричних з'єднань довільним чином, крізною нумерацією проставляються номери контактів і клем, які є окремими пристроями, з яких зібрана схема.

Наприклад, принципова схема включення трифазного асинхронного двигуна в однофазну мережу з можливістю його реверсу включає два контактори, теплове реле, конденсатор, асинхронний двигун і пульт управління, що складається з трьох кнопок: "Пуск вперед", "Пуск назад", і "Стоп". Всі ці пристрої можуть розташовуватися на різних відстанях один від одного залежно від умов експлуатації. Метод полягає в наступному: зовнішні клеми для під'єднання всіх цих пристроїв нумеруються крізною нумерацією від 1 до  $n$ . Ці номери проставляються на принциповій схемі, причому різні пристрої розділяються між собою умовою  $n_{i+1} \div n_{ik} > n_{j+1} \div n_{jl}$ , де  $i, j$  – номери різних пристроїв управління,  $1 \div k, 1 \div l$  – номери контактів.

На схемі електричних з'єднань ці клеми з'єднуються між собою згідно номерів зовнішніх контактів принципової схеми, що проставлені попередньо, тобто чисто механічно. При цьому необхідно розрізняти ланцюги управління і силові ланцюги.

Цей метод дозволяє алгоритмізувати процес викреслювання схеми електричних з'єднань (монтажної схеми) і у разі завдання розташування приладів і відстаней між ними, практично автоматизувати цей процес.

Велике значення в розвитку пізнавальної і творчої діяльності в ході трудового навчання має вибір методів форм організації праці учнів, вивчення ними техніки і технології. Так репродуктивні методи навчання дають відносно невисокий результат, а пошукові і проблемні – забезпечують розвиток творчості, гнучкість і рухливість пізнавально-трудова діяльності і як наслідок розвивають самостійність мислення і дають вищий рівень знань.

Серед пошукових і проблемних методів для навчання студентів складанню монтажних схем електроустановок з дисципліни "Практикум електромонтажних робіт" вибраний метод рішення задачі з технологічним змістом, а саме – за принциповою схемою квартирної електропроводки потрібно розробити схему з'єднань і підключень, необхідних для монтажу вхідних в неї апаратів і приладів. Причому цю схему пропонується оформити у вигляді креслення контуру двох кімнат певних розмірів, виконаного в аксонометрії і масштабі.

На кресленні студент повинен самостійно визначити взаємне розташування електроустановок квартири відповідно до принципової схеми.

Тут студенти стикаються з необхідністю розробити план, який, з одного боку, відповідав би доцільності, прийнятим стандартам і зручності розміщення елементів схеми (запобіжники, розетки, вимикачі і т.д.), а з іншого мінімізував довжину дроту, необхідну для з'єднання цих елементів з погляду їх економії.

Для зображення окремих елементів (електричних світильників, розподільчих коробок, вимикачів, розеток та іншого електроустановки) на схемі використовують позначення, приведені в стандартах ЕСКД. На схемі з'єднань електричних пристроїв обов'язково показуються апарати і прилади, що входять у неї, їх розташування і нумерацію.

Схеми з'єднань виконують різними способами, проте у всіх випадках на них позначають всі контактні елементи, що пронумеровані, через які здійснюються електричні



з'єднання (тобто відведення клем апаратів, приладів і провідників, що відходять від них, позначаються відповідними номерами).

На кресленні проставляється перетин дроту, який заздалегідь розраховується на втрату напруги, і його марка. Оцінюється вартість дротів і елементів, що входять в схему.

Рішення задач з технологічним змістом – важливе джерело розвитку фахівця. Послідовність рішення даної задачі включає наступні етапи.

1. Побудова і аналіз принципової схеми.
2. Складання плану розташування елементів схеми, виходячи з декількох взаємно протидіючих чинників (критеріїв), – вимоги стандартів, зручність, економія матеріалів і т.д.
3. Здійснення знайденого плану рішення, якщо він недоцільний, проводиться додатковий аналіз попередніх етапів.
4. Контроль і корекція рішення, яке повинне задовольняти оптимальному, з погляду “зручність-стандарті-вартість-безпека”.

Таким чином, міжпредметні зв'язки (електрифікація, креслення, економіка) служать надійною основою для широкої орієнтації у виробництві, стимулює творчий початок і рішення проблем із застосуванням даних різних наук. На міжпредметній основі пошук рішення проблем відрізняється шириною обхвату різних сторін виробництва, його техніки, технології, безпеки, організації та економіки. В останні роки в нашій країні та закордоном широко використовують різноманітні освітні та контролюючі комплекси, система яких впроваджується в процес навчання та називається “індустріалізацією навчання”. Вважаємо необхідним обережно відноситися до подібних нововведень, автори вважають, що в цій індустріалізації великі перспективи. Насправді, можливість навчання студента за любим складним алгоритмом при одночасному індивідуальному навчанні великої групи студентів (кількість яких залежить від складності навчаючих програм, швидких дій і пам'яті комп'ютера) безумовно може дати значний ефект. Цей ефект досягається при використанні комп'ютера в консультативно-інформаційних системах, дозволяючи здійснювати швидкий пошук інформації і видачу її в зручній для сприйняття формі.

Одна з вимог наукової організації праці є комплексне використання технічних засобів. Багато віків найпростішими засобами для донесення думок, зображень конструкцій машин і пристроїв були папір і олівець, тканина і фарби, грифельна дошка і грифель, дошка і крейда. В наші часи у процесі масового навчання папір і олівець або ручка, дошка і крейда служать людині для передачі інформації. Однак в останні десятиліття в умовах все більш прискорених темпів розвитку науки і техніки ці засоби інформації не можуть задовольнити потребам підвищення ефективності навчання. Випробним методом підвищення ефективності навчального процесу є наочність в навчанні: різноманітність форм і прийомів, демонстрацій різних фізичних і технічних пристроїв. Наочність у навчанні особливо важлива при вивченні таких дисциплін, в яких аналізується принцип дії та конфігурації складних машин і пристроїв, розглядаються швидкоплинні у часі процеси, а також при вивченні розділів, які містять абстрактні поняття і багатообразну символіку. До таких дисциплін відносять електроенергетичні і електротехнічні. Наочність у навчанні формує у студента конкретну форму “образного мислення”, що є необхідним для майбутнього педагога.

Технічні засоби в руках досвідченого лектора здійснюють великий виховний вплив на студента. Вони суттєво підвищують культуру навчального процесу, допомагають “організувати” гарний конспект лекцій, дозволяють більш доступно пояснити найбільш складні розділи, з однієї сторони, і контролювати ступінь засвоєння – з другої. Комплексне використання технічних засобів навчання збільшує інформаційну насиченість лекцій, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу, підвищує ефективність педагогічної праці.

Методологія виконання лабораторних занять з курсу “Практикум електромонтажних робіт” з використанням сюжетів міжпредметних зв'язків багато в чому краще сприймається студентами. Практичне застосування цього методу студентами при збірці монтажних схем показало його ефективність при навчанні.

Це тільки приклад того, що не певні технічні пристрої, а самі принципи автоматизації можуть бути покладені в основу методик навчання та програм, що розробляються.

Висновки:

- методика навчання автоматизації повинна ґрунтуватися на алгоритмізації поставлених педагогічних завдань, на базі систем штучного інтелекту, освоєння інформаційних технологій, зокрема мережі Інтернет (її використання є необхідною умовою при самостійному, індивідуальному навчанні);
- процес самостійного навчання може включати навчальні програми, що супроводжуються звуковим супроводом з контрольними завданнями у вигляді тестів, узагальнення інформації, звернення до викладача за роз'ясненням того або іншого питання, а також підготовка рефератів і їх обговорення на колоквиумі.
- наведена методика засвідчує значно збільшені показники рівня зацікавленості студентів та доцільність використання сюжетів міжпредметних зв'язків майже на всіх етапах навчання електротехнічних дисциплін.

У подальшому слід більш детально висвітлити окреслене коло проблем.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Камнев В.Н. Чтение схем и чертежей электроустановок. Учебное пособие для ПТУ. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.
2. Атутов П.Р. и др. Связь трудового обучения с основами наук. – М.: Просвещение, 1983. – 126 с.

УДК 371.134:811.

А.В. Нікітіна

### ***ПРОСОДИЧНІ ЗАСОБИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ***

*У статті характеризуються просодичні засоби педагогічного дискурсу, зокрема виділяються їх основні функції, місце серед вербальних і невербальних засобів, визначаються принципи опанування акустичних засобів майбутніми вчителями-словесниками, пропонується модель формування професійної акустичної поведінки.*

*The article characterizes acoustic means of the pedagogical discourse: functions of acoustic means are emphasized, principles of mastering acoustic means are defined, the model of forming professional acoustic behavior of future philology teachers is given.*

У професійному мовленні вчителя-словесника ефективність спілкування забезпечується завдяки органічній взаємодії вербальних і невербальних засобів. Серед цих засобів особлива роль належить просодичним (акустичним, фонаційним) – тембр, гучність, висота голосу, спосіб артикуляції, паузи, інтонування мовлення, темп тощо, оскільки саме вони якнайкраще об'єднують між собою лінгвальні й позалінгвальні одиниці в процесі педагогічного дискурсу, насамперед пов'язаного з опануванням мови й мовлення. Підготовка майбутнього вчителя-словесника передбачає формування професійної акустичної поведінки, що полягає у гармонійній відповідності змістового компонента усного мовлення його звуковому вираженню. Своєрідність засвоєння просодичних засобів педагогічного дискурсу студентами-філологами полягає в тому, що вони повинні засвоїти прийоми техніки професійного педагогічного мовлення, а також методику навчання цієї техніки учнів загальноосвітньої школи на уроках української мови. Практика навчання студентів-філологів свідчить про необхідність удосконалення методики роботи над акустичними властивостями голосу, поглибленню теоретичної підготовки в галузі просодики, оскільки відповідно до навчальних програм з лінгвістичних дисциплін студенти засвоюють лише окремі відомості

про артикуляцію (вимову звуків), фонацію (утворення голосу) та респірацію (організацію дихання), вивчаючи вступ до мовознавства, окремі розділи фонетики, орфоєпії, риторики, культури мови й виразного читання тощо. Тому перед викладачами стоїть завдання шукати шляхи удосконалення ефективної акустичної поведінки студентів – майбутніх учителів української мови й літератури. Соціальні зміни, розширення інформативного простору, у якому перебувають учителі й учні, зумовлюють професійний інтерес дослідників до акустичного рівня педагогічного дискурсу.

Так, у науковій літературі досліджуються лінгвістичні засади засвоєння просодичних засобів (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.), способи й засоби вироблення професійного педагогічного голосу (Д. Вагапова, Ю. Василенко, Н. Іпполітова, А. Капська, Л. Мацько, Г. Сагач, З. Смелкова та ін.), основні акустичні поняття (Б. Буяльський, Л. Введенська, А. Князьков, П. Сопер, Л. Павлова та ін.), розробляються спеціальні вправи, що допомагають здійснювати формування, корекцію окремих елементів акустичної поведінки та оцінювати вироблені уміння й навички студентів (А. Капська, О. Гойхман, Т. Надеїна та ін.). Сучасні вчені доводять значущість акустичних засобів для ефективної комунікації в різних ситуаціях, акцентують увагу на взаємодії вербальної і невербальної комунікації (І. Горелов, Г. Колшанський, Н. Казаринова, В. Погольша, Р. Потапова та ін.), визначають невербальну поведінку як один з видів діяльності людини (М. Андріанов, І. Зимняя, В. Лабунська, О. Леонтєв, та ін.), як важливий компонент міжособистісного спілкування (Ф. Бацевич, О. Гойхман, Т. Надеїна, В. Морозов та ін.), вивчають різні дидактичні аспекти невербальних засобів комунікації (Л. Величко, С. Гончаренко, С. Должинкова, А. Капська, Н. Крутова, Т. Ладиженська, З. Смелкова, Л. Туміна, Н. Федорова та ін.).

*Мета цієї статті* полягає в характеристиці просодичних засобів педагогічного дискурсу, зокрема у визначенні їх місця серед вербальних і невербальних засобів, основних функцій, принципів оволодіння акустичними засобами майбутніми вчителями-словесниками. Пропонується модель формування професійної акустичної поведінки.

Характеристика просодичних засобів передбачає насамперед з'ясування їх суті, основних ознак і місця серед вербальних і невербальних засобів педагогічного дискурсу. *Просодичні засоби* (просодика) – це комплекс невербальних ритміко-інтонаційних засобів, які забезпечують сприйняття, створення й відтворення мовлення. Ці засоби ще називають акустичними, вокальними, фонаційними. Як правило, їх відносять до невербальних засобів, які дають змогу здійснювати мовленнєву діяльність, супроводжуючи мовні засоби.

Отже, просодичні засоби (гучність, висота, тембр голосу, темп, ритм, паузи тощо) належать до невербального рівня педагогічного дискурсу та взаємодіють з іншими засобами: кінестичними (жести, міміка, постава тощо), проксемічним (знакове використання простору під час спілкування), темпоральним (час спілкування). На складності структури невербального спілкування наголошує А. Піз: “Невербальне спілкування – це складний процес, у якому беруть участь люди, слова, що ними вимовляються, тон голосу й рухи тіла” Значення просодичних засобів підкреслюється тим, що людське спілкування на 38 відсотків є вокальним (інтонація, тон голосу тощо) [9: 6-7]. На думку Б. Буяльського, “голос необхідно розглядати не як одну з властивостей людського організму, а як вияв людської індивідуальності з усіма особливостями психічного складу” [2: 25].

Ф. Бацевич визначає просодичні засоби як складник акустичної системи комунікації, розрізняє екстралінгвістику (паузи, кашель, зітхання, сміх, плач) і просодіку (темп мовлення, тон, тембр, висота, гучність, манера мовлення, спосіб артикуляції – акання, шепелявлення тощо) [1: 60-61]. О. Мурашов визначає просодіку як паралінгвістичний контекст спілкування (ритміко-інтонаційне, дикційне, динамічне оформлення мовлення) [3: 223].

Просодика вивчається паралінгвістикою (гр. *para* – біля і лінгвістика), що виявляє типологію функцій невербальних засобів, їх зв'язок з вербальною сферою спілкування. Ці засоби, характеризуючи мовця, доповнюють зміст вербального повідомлення та є джерелом

етнокультурної, соціальної інформації. У паралінгвістиці за формою представлення виділяють безпосередні засоби (кінеми) – супровідники усного мовлення й опосередковані – супровідники писемної та друкованої комунікації. До безпосередніх засобів, за О. Селівановою, належать фонаційні (темп, тембр, мелодика, тон, гучність, паузи, індивідуальні особливості мовлення тощо) [5: 446]. На думку дослідниці, просодика здебільшого ототожнюється з інтонацією [6: 503]. До складників просодики належать наголос (фразовий, тактовий і словесний), мелодика й тон, ритм, інтенсивність (сила), темп, тембр вимови, паузи. Ці складники “перебувають у нерозривній єдності зі звуковим рівнем усного мовлення, служать засобом прискорення інформаційного обміну, носіями впливовості та стратегічності комунікації” [6: 592]. *Наголос* – це виділення за допомогою голосу частини мовної одиниці (фрази, слова, складу), він виявляється залежно від фонетичного типу в силі й тривалості. *Мелодика* означає підвищення або зниження голосу у фразі. Інтенсивність залежить від посилення або послаблення видиху. *Ритм* – це чергування наголошених і ненаголошених, коротких і довгих складів. *Темп* характеризується прискоренням або уповільненням вимови. *Тембр* – забарвлення голосу, що надається обертонами (додатковими тонами), виразник емоційності, експресивності мовлення. *Пауза* – це призупинення руху мовленнєвого потоку, засіб емоційного, логічного виділення фрази чи слова.

Інтонація, як зазначає А. Капська, “відбиває інтелектуальний і емоційно-вольовий зміст мовлення”, “багата інтонація народжується в результаті смислової і емоційної діяльності мовця і є найсильнішим засобом впливу” [10: 72-73]. Одиницею інтонації є інтонема, що утворена за допомогою елементів інтонації та пов’язана в мовній традиції з певним значенням – тобто наділена семантикою. Студенти мають оволодіти такими семантичними групами інтоном, як-от: інтелектуальними, волюнтативними, емотивними, зображувальними [8: 73].

До акустичних характеристик мовлення вчителя З. Смелкова відносить бездоганну правильність вимови та необхідність професійного володіння технікою мовлення [7: 16]. Дослідниця характеризує основний тон мовлення вчителя як спокійний, переконливий, зацікавлений, з модальним забарвленням спонукання або впливу на слухача-учня. Такий тон найбільш ефективний для організації навчального спілкування [7: 16-17].

У педагогічному дискурсі невербальні засоби надають учителеві (викладачеві) інформацію про особистість комунікатора-учня (темперамент, емоційний стан на період спілкування, особистісні якості, комунікативну компетенцію тощо); про стосунки комунікантів (емоційну близькість чи віддаленість, домінування в стосунках чи залежність, прихильність чи неприхильність, бажання підтримувати чи припинити спілкування тощо; про ставлення учасників комунікації до самої ситуації (комфортність, спокій, нетерпіння тощо) [1: 61].

Основні *функції* просодичних засобів визначаються вченими по-різному. Так, О. Селіванова доводить, що ці засоби “є складовою мовленнєвої дії, поряд з мовленнєвим актом, і виконують найважливішу контактновстановлювальну функцію” [5: 93].

Т. Ладиженська, називаючи невербальні знаки з позицій педагогічного спілкування “мовою зовнішнього вигляду вчителя”, виділяє чотири основних функції цієї мови: *регулювальну, вказівну, зображувальну й реагуювальну* [4: 26].

Узагальнення досліджень, присвячених акустичним засобам педагогічного дискурсу, дозволяє виділити такі основні їх функції, як *інформаційно-супроводжувана* – за допомогою просодики як супроводжувального засобу мовних одиниць здійснюється кодування й декодування змісту повідомлення; *оцінна* – вербальне висловлення оцінки має відповідати інтонації, логічному наголосу; *зображувальна* – допомагає мовним засобам точно відтворювати поняття, факти, явища; *експресивно-емотивна* – виражається за допомогою гучності, висоти голосу, паузи, зітхання, темпу; *волюнтативна* – передача порад, спонукання, наказу, прохання; *регулювальна* – виражається за допомогою пауз, що сигналізують про початок, продовження або завершення мовлення, про очікування репліки у відповідь.

Засвоєння просодики майбутніми вчителями-словесниками вимагає, на нашу думку, дотримання таких часткових **принципів**:

*принципу самоаналізу акустичної поведінки* (систематичний аналіз позитивних і негативних результатів роботи над собою);

*принципу просодичної пильності* (постійна увага до свого голосу, голосу учнів, оточуючих);

*принцип градації* (накопичення інформації, збагачення свого голосу новими властивостями, притаманними вірцевому педагогічному голосу);

*принцип варіативності* (засвоєння різноманітних просодичних засобів, спрямованих на досягнення однієї комунікативної настанови).

Практична робота зі студентами, аналіз відповідної наукової літератури, педагогічні спостереження дають змогу узагальнити процес формування професійної акустичної поведінки майбутніх учителів-філологів і представити його у вигляді такої **моделі**:

#### Пропедевтична підготовка студентів.

Чим оволоділи? Що знають? Що розуміють? Які мають природні задатки? Що позитивне? Які недоліки? Над чим треба працювати?

Діагностичні зрізи усного мовлення, розвиток дихального апарату, чіткість артикуляції, стилі й манера вимови, властивості голосу (сила, висота, гучність тембр), відповідність мелодики голосу комунікативним завданням, ефективність засобів логічного наголосу, пауз, відповідність читання інтонаційній партитурі тексту (інтонаційній розмітці).

#### Формування усвідомленого оволодіння просодичними засобами під час мовлення:

– засвоєння теоретичної інформації в межах лінгвістичних дисциплін: *поняття: вербальні й невербальні засоби педагогічного дискурсу, паралінгвістика, комунікативна лінгвістика, просодика, інтонема, педагогічний голос, наголос, мелодика, темп, тембр, гучність голосу паузи, інтонаційна партитура мовлення, інтонація тощо.*

– вправи на формування акустичних умінь і навичок: *вироблення слухової моделі висловлювання, орфоепічний тренінг, складання партитури усного висловлювання, читання тексту з визначенням інтонаційним завданням, вимова скоромовок, виконання артикуляційних вправ, вправ для тренування мовленнєвого дихання, дикції, моделювання й аналіз комунікативних ситуацій тощо.*

Аналіз педагогічного голосу: *широкий динамічний і висотний діапазон, темброва різноманітність, благозвучність, потенційно високий рівень гучності, сугестивність, адаптивність, гнучність, витривалість, стійкість.*

Ця модель відображає послідовність і зміст роботи зі студентами, визначає проблемні питання й накреслює шляхи їх вирішення. Застосування такої моделі можливе на заняттях з різних дисциплін з певними змінами в змісті роботи. Результатом роботи має стати вироблення в майбутніх учителів-словесників педагогічного голосу – тобто професійно сформованого, такого, що забезпечує звуковий аспект педагогічного спілкування. У процесі формування педагогічного голосу виділяють певні етапи: утворення слухової моделі – уявлення про те, як повинен звучати голос педагога в тій чи іншій ситуації, щоб оптимізувати педагогічне спілкування; з'ясування психофізіологічних механізмів необхідного звучання голосу; активний тренінг з метою вироблення необхідних умінь і навичок; удосконалення, “шліфування” голосу в реальних педагогічних ситуаціях, у прямому контакті з учнями, батьками, колегами [8: 137-138].

Отже, якість акустичної підготовки майбутніх учителів-словесників як складника їх професійного зростання залежить від оволодіння студентами теоретичною інформацією про характеристики голосу людини, особливості педагогічного голосу, зокрема свідомого ставлення до систематичної роботи над удосконаленням свого голосу, умінь оцінювати голосові якості учнів і організовувати корекційну роботу з метою удосконалення комунікативної компетентності своїх вихованців. Тобто робота над голосом студентів-філологів здійснюється в двох напрямках – самовдосконаленні й методичній готовності до

формування усного мовлення учнів. Перспективу подальших методичних досліджень вбачаємо в розробці системи вправ, спрямованих на вироблення у студентів-філологів оцінних та самооцінних умінь акустичної поведінки в педагогічному дискурсі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Буяльський Б.А. Поезія усного слова.: Азбука виразного читання: Книга для вчителя. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Рад. шк., 1990. – 255 с.
3. Мурашов А.А. Педагогическая риторика. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480 с.
4. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Просвещение, 1986.
5. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: Брама, Изд. Вовчок О.Ю., 2004. – 336 с.
6. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля. – К., 2006. – 716 с.
7. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.
8. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 312 с.
9. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам. Пер. с англ. Т. Новиковой. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 288 с.
10. Капська А.Й. Педагогіка живого слова: Навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.

УДК 37.015.3:159.942

Л.Б. Нікіфорова

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті теоретично обґрунтовується комплекс організаційно-педагогічних умов формування емоційної культури майбутніх менеджерів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.*

*A complex of organizing and pedagogical conditions is theoretically based in this article. These conditions contribute to an elective formation of future manager's emotional culture. At will be done during the academic and bringing in process in higher educational establishments.*

**Актуальність роботи.** В умовах реформування економічного життя в Україні, запровадження засад ринкової економіки особливого значення набуває проблема формування нової генерації фахівців у сфері управління. Адже успіхи чи невдачі ринкових перетворень в економіці держави багато у чому залежать від спеціалістів, які будуть здійснювати ці перетворення та керувати ними.

Провідним напрямом у сучасному освітньому просторі є виховання професіонала-управлінця з високим рівнем культури, спроможним адекватно реагувати на постійні зміни у суспільстві, які супроводжуються стресами та конфліктами, здатного вирішувати соціально-психологічні суперечності, здатного до постійного самовиховання та саморозвитку (Н. Побірченко, В. Берега, Й. Завадський, Ю. Палеха, А. Романовський, Н. Попадюк та ін.). Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є формування емоційної культури майбутніх менеджерів, спрямованої на цілісний розвиток, використання глибинних психологічних ресурсів та усього творчого потенціалу особистості фахівця.

**Мета дослідження.** Теоретично обґрунтувати та визначити комплекс організаційно-педагогічних умов, які мають забезпечити ефективне формування емоційної культури майбутніх менеджерів.

**Результати дослідження.** Аналіз особливостей професійної підготовки та специфіки навчально-виховного процесу майбутніх менеджерів дозволив теоретично обґрунтувати та визначити комплекс організаційно-педагогічних умов формування емоційної культури студентів-менеджерів.

Формування будь-якого особистісного утворення не можливе без визначення певних умов, які забезпечуватимуть його успішність. У свій час Ю. Бабанський підкреслював, що “ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він протікає” [2: 78].

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, які впливають на розвиток певного психічного явища. При розкритті причинно-наслідкового зв'язку будь-якого явища необхідно розглядати його в різноманітних зв'язках і відношеннях, тобто в загальному зв'язку. Як зазначає З. Курлянд, якщо одне явище викликає інше, то воно є причиною; якщо явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, то воно є фактором; якщо явище обумовлює існування іншого явища, воно є умовою [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що педагогічні умови – це відображення відношень педагогічного процесу до тих чинників, що зумовлюють зміст освіти; впливають на добір технологій навчання та виховання, а також його організацію [2].

У дослідженні процес формування емоційної культури ми розглядаємо як цілеспрямований, систематичний, організований вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, мотиваційну, емоційну сфери студента з метою набуття у нього емоційного досвіду та формування важливих особистісно-професійних якостей для забезпечення емоційного розвитку його особистості, а також ефективного виконання ним майбутніх професійних обов'язків.

Емоційна культура включає формування і трансформацію основних складових емоційної сфери особистості, а саме: емоцій та почуттів, що на думку С. Рубінштейна, здійснюється переважно внаслідок включення людини в нову практику, яка змінює її основні настанови, загальну спрямованість особистості [13: 586].

Проблема виховного впливу на емоції і почуття, зазначає М. Якобсон, має два аспекти. По-перше, це питання про шляхи і прийоми впливу, які повинні привести до певного рівня вихованості емоційної сфери людини. По-друге, це питання про шляхи і прийоми впливів, які викликані необхідністю перевиховання негативних боків емоційної сфери вихованця, що припускає серйозної перебудови почуттів і прагнень особистості, зміни сутності його емоційного відношення до оточуючого [20].

За словами І. Беха, розвиток емоцій та почуттів включає в себе перехід від первинних (органічних) до вторинних (культурних) емоцій, який можливий лише за доцільно організованого виховання у процесі якого відбувається формування емоційної сфери. Він зазначає, що для того, щоб пережити почуття вищого рівня, необхідні дві умови: по-перше, вміння розуміти загальні соціальні норми; по-друге, ці норми як абстрактні етичні поняття повинні бути не лише мислеформами, а й викликати певні емоційні реакції та збагачуватися ними [3].

Біологічна і соціальна зумовленість прояву і розвитку емоційної сфери людини, за словами С. Колот, вказує на те, що найбільший вплив на процес її формування виявляють пізнавальна діяльність і загальнокультурні цінності з урахуванням тих конкретних соціальних умов, в яких знаходиться і виховується людина [9].

Розглядаючи питання культури емоційного життя студентів, С. Шмалей зазначає, що саме міжособистісне спілкування здатне структурувати емоційний світ особистості, сприяючи розвитку навичок, саморозуміння та самовиховання: “В емоційному контакті виникає почуття близькості та довіри, що дає змогу викладачеві та студентам повніше

розкриватися та глибше осмислювати себе, адже саме в діалогічному контакті з іншими формується важливий механізм емоційного розвитку людини – рефлексія [17].

Організаційно-педагогічні умови – це зовнішні стосовно особистості студента обставини навчально-виховного середовища, від яких залежить і за яких відбувається процес формування емоційної культури майбутнього фахівця.

Як засвідчує передовий досвід особистісно-професійної підготовки майбутніх менеджерів, домінуючою ланкою у формуючому впливі на особистість студента є навчально-виховний процес вузу. Тому провідний шлях у створенні організаційно-педагогічних умов природно вбачався нами в його оптимізації (приведенні педагогічного процесу до такого рівня, який може забезпечити кожному майбутньому фахівцю стабільні й ґрунтовні теоретичні знання та оволодіння вміннями та навичками емоційно вихованої людини).

Обґрунтуємо свої положення в контексті досліджуваної нами проблеми.

Однією з важливих умов розвитку емоційної культури студента-менеджера є спрямування навчально-виховного процесу на особистісно-професійний емоційний розвиток студентів.

Реалізація даної умови відбувається через домінування у студентів стійкого інтересу до формування особистісного емоційного світогляду, позитивної мотивації до його емоційного розвитку та усвідомлення значущості емоційного вдосконалення.

У психолого-педагогічній науці інтерес розглядається як емоційна форма вияву пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності [5] “... інтереси – результат формування особистості. Вони супроводжують її розвиток і сприяють йому” [19].

У сучасних дослідженнях, присвячених різним аспектам виховання емоційної культури, увага акцентується на вирішенні проблем формування у вихованців потреб, прагнень і мотивів щодо емоційного розвитку (Л. Соколова, І. Могилей, І. Анненкова та ін.). Так, І. Могилей зазначає, що: “Зусилля педагогів у формуванні емоційної культури майбутнього фахівця повинні бути спрямовані на розвиток тих здібностей, які важливі для успішної реалізації поставленої мети, що передбачена самим студентом” [19: 62]. На думку І. Анненкової, ефективний виховний вплив на емоційну сферу особистості відбувається при наявності позитивної мотивації вихованця до емоційного вдосконалення, що досягається шляхом формування дійових мотивів, прищеплення інтересу та потреби в емоційному розвитку [1].

Актуалізація даної умови зумовлена основними положеннями психологічної думки про те, що будь-який вплив на вихованця має, в першу чергу, узгоджуватися з його особистісними потребами, інтересами та переконаннями. Адже на фоні не актуалізованого прагнення до розвитку, професійного зростання, досягнення успіху, не матимуть результативності навіть найпрогресивніші навчально-виховні методики. Мотиваційне ж забезпечення інтенсифікує пізнавальну активність та зацікавленість, сприяє мобілізації всіх ресурсів і потенційних можливостей для досягнення мети. У змісті та характерові мотивів розкривається життєва значимість для особистості її власної діяльності, від чого значною мірою залежить продуктивність навчання та виховання. Показовим в даному контексті виступає визначення, що пропонує А. Сабуров: “Мотив – це міркування, за яким суб’єкт має діяти” [14].

Психологи та педагоги пропонують різні способи активізації мотиваційної сфери: поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності (Л. Арістова, П. Васильєва, А. Мудрик, Г. Цукерман та ін.); організація проблемного навчання (А. Алексюк, І. Ленгер, А. Матюшкін та ін.); розвиток пізнавального інтересу, емоційність навчання (Г. Щукіна).

Необхідною умовою формування емоційної культури майбутніх менеджерів є *оволодіння студентами системою знань щодо емоційної культури*, що включає в себе: уявлення студентів про особливості емоційної сфери (Б. Додонов, С. Рубінштейн,



Я. Коломинський); характер впливу емоцій та почуттів на особистість (В. Семіченко, С. Колот); сутність емоційної культури (Л. Соколова О. Турська); роль емоційної культури в майбутній професійній діяльності (І. Могилей, І. Анненкова); ознайомлення з ефективними формами, методами попередження, розв'язання конфліктних та стресових ситуацій, а також з комплексом прийомів та методів зняття емоційного напруження (В. Поплужний, Л. Аболін, М. Яновські та ін.).

Так, на думку С. Колот, набуття знань активно сприяє розвитку емоційної культури особистості. “Емоції можуть бути невідповідними тоді, коли вони частково викликані ірраціональними знаннями. Поповнення знань зменшує вірогідність виникнення подібних ситуацій, а, отже, і вірогідність неадекватного прояву емоцій [9].

У свою чергу, І. Бех зазначає, що “...усвідомити емоцію – це в повній мірі оволодіти нею, оскільки пізнання емоції переводить її з пасивного стану в активну” [3].

На нашу думку, оволодіння певною системою знань щодо емоційної культури активно сприяє розширенню межі емоційного досвіду особистості та формує творчий компонент діяльності, пов'язаний з опануванням культури. Варто наголосити, що набуття таких знань необхідно об'єднувати з майбутньою професійною діяльністю, що дозволяє студентам шукати шляхи і способи розв'язання майбутніх професійних задач, озброювати себе необхідним методичним і практичним інструментарієм, що сприятиме емоційно-професійному розвитку студента.

Провідною умовою оптимального формування емоційної культури майбутніх менеджерів є *активне використання у навчально-виховному процесі ефективних форм та методів емоційного розвитку*. Як зазначає І. Могилей, “Знання можна передати різноманітними засобами, але формування таких показників як управління особистісним емоційним станом знаходиться залежно від підбору окремих форм та методів навчання і виховання, які моделюють різноманітні явища, ситуації, відносини” [12].

Плідними в цьому плані виступають такі методи роботи як програвання емоційних ситуацій, психологічних та комунікативних етюдів, замальовок (І. Могилей, І. Анненкова, М. Яновська, О. Турська, Є. Печерська та ін.). Їх сутність полягає у включенні студентів до проблемних ситуацій емоційного характеру, пошук з яких дозволяє формувати вміння приймати рішення на основі аналітичної діяльності та отриманих знань з емоційної культури.

Так, на думку Є. Печерської, використання у навчально-виховному процесі емоційних ситуацій активно сприяє загальнокультурному розвитку особистості [6: 5]. У свою чергу, С. Колот зазначає, що “...за допомогою програвання емоційних ситуацій відбувається інтеріоризація етичних норм у прояві емоцій, котра сприяє формуванню контролю над ними з урахуванням вимог культури” [9: 72].

Необхідно зазначити, що при застосуванні ситуативних методів потрібно враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності, що віддзеркалює основні етапи становлення майбутнього фахівця та активно сприяє формуванню емоційної культури в професійному плані. Яскравим прикладом у цьому плані виступає кейс-метод, який заснований на розгляді конкретних прикладів емоційного характеру з підприємницької практики (А. Блінов, І. Іванова, Т. Кошманова, Л. Шульман, Т. Берд та ін.).

Так, А. Блінов вважає, що при навчанні менеджменту слід прибігати до розгляду конкретних ситуацій, що імітують реальні події на підприємстві. Особливого значення набувають ті, які навчають ефективно управляти людськими ресурсами [4].

Дослідник з цієї проблеми І. Іванова відмічає, що аналізуючи ситуацію, студенти ознайомлюються з тим, що було у реальному житті, а не з абстрактними теоретичними узагальненнями. Працюючи з конкретними реаліями, аналізуючи та вирішуючи проблеми, студенти отримують певну свободу, тому навчально-виховний процес проходить у формі творчого пошуку [7]. На нашу думку, творчий компонент – це необхідний елемент формування емоційної культури особистості.

Ефективним методом формування емоційної культури майбутніх менеджерів є ділові та рольові ігри. Гра має велике значення у вихованні, навчанні й розвитку особистості як засіб емоційної підготовки до розв'язання життєвих ситуацій. Виникнення ігрового інтересу пов'язане із задоволенням від спілкування; від демонстрації своїх можливостей як гравців; з азартом від очікування непередбачених ситуацій і послідовним їх розв'язанням під час гри; необхідністю приймати рішення в складних і часто невизначених умовах; швидким з'ясуванням наслідків ухвалених рішень (Г. Селевко, М. Яновська, І. Могилей, І. Анненкова та ін.).

Як зазначає М. Яновська, гра – це не тільки програвання ситуацій і переживання конкретного вчинку, це ще й думка-дія, думка-образ [21: 3].

Г. Селевко стверджує, що гра – вид діяльності в умовах, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється поведінка [15].

Використання ділових та рольових ігор у формуванні емоційної культури майбутніх менеджерів можна характеризувати як діяльність, елементом якої є дії студентів, властиві адекватній емоційній поведінці в ігрових ситуаціях, що моделюються на заняттях.

Загалом необхідно зазначити, що виховне значення вище зазначених методів полягає, по-перше, у тому, що вони сприяють виробленню умінь володіти емоційними ситуаціями; по-друге, розвивають у студентів не лише саме уміння орієнтуватись у ситуаціях “тут і тепер”, а й сприяють розвитку окремих складових емоційної культури: емпатії, емоційного контролю та самоконтролю, саморегуляції, рефлексії; по-третє, значно підсилюють усвідомлення значущості емоційного розвитку як в особистісному, так і в професійному значенні.

Однією з важливих умов емоційного розвитку майбутніх менеджерів є *готовність викладачів до формування емоційної культури студентів*. Адже, як відомо, якість професійної підготовки педагога оцінюється рівнем його готовності до виконання професійних вмінь, навичок.

При обґрунтуванні означеної умови нами враховувалися численні підходи психологів і педагогів до трактування “готовності”, як: особливого психічного стану, передумови здійснення будь-якої діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандилович, О. Ковальов та ін.); установки (Д. Узнадзе); наявності здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); якості особистості (К. Платонов); синтезу властивостей особистості (В. Крутецький); системи, що складається з мотиваційного, змістово-процесуального, виконавського компонентів (В. Масенко, О. Мороз).

Не зупиняючись детально на характеристиці кожного з підходів, але ґрунтуючись на них, ми розглядаємо готовність як результат професійної (психолого-педагогічної, теоретичної, методичної) підготовки викладачів до формування емоційної культури майбутніх менеджерів.

На актуальності емоційної підготовки викладачів наголошували у своїх дослідженнях О. Бодальов, Л. Сущенко, М. Левітов, Л. Мітіна, В. Кан-Калик, С. Єлканов, О. Солодухова, Д. Ніколенко та ін.

Так, С. Єлканов зазначає: “...якщо вогонь розпалюється вогнем, а душа формується душею, то душа вихователя повинна мати такі якості, які можуть викликати у душі вихованця відповідний емоційний відгук” [11: 10].

Н. Чепелева наголошує на тому, що висока емоційна культура викладача є запорукою успішного виховного впливу на особистість, показником якої виступають уміння знаходити адекватну форму прояву своїх емоцій, уміння володіти собою, управляти особистим емоційним станом [18].

Всі зазначені аспекти зумовлюють запровадження певного комплексу заходів для викладачів, який має сприяти їх готовності до ефективного формування емоційної культури студентів-менеджерів у навчально-виховному процесі.

## **Висновки.**

Таким чином, до організаційно-педагогічних умов формування емоційної культури майбутніх менеджерів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів можна віднести: спрямування навчально-виховного процесу на особистісно-професійний емоційний розвиток студентів; оволодіння студентами системою знань щодо емоційної культури; активне використання у навчально-виховному процесі ефективних форм та методів емоційного розвитку; готовність викладачів до формування емоційної культури студентів.

Теоретичне обґрунтування вище зазначених умов закладає певні методологічні орієнтири з подальшою практичною їх реалізацією у навчально-виховному процесі з метою ефективного формування емоційної культури майбутніх менеджерів.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Анненкова І.П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса, 2003. – 18 с.
2. Бабанський Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Бех И.Д., Павелкив Р.В. Овладение эмоциональными переживаниями и воспитание личности (анализ научного творчества Л.С.Выготского) // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. – М., 1990. – Ч. 1. – С. 100-101.
4. Блинов А.О. Обучение и предпринимательство на современном этапе // Маркетинг. – 1999. – №1. – С. 84-94.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
6. Емоції на кожному уроці // Рідна школа. – №8. – 1993. – С. 5-8.
7. Іванова І. Метод конкретних ситуацій // Кейс-навчання у формуванні професійних менеджерів // Вісник КНЕУ. – 2001. – №1. – С. 112-124.
8. Кан-Калик В.А., Никадров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогіка, 1990. – 144с.
9. Колот С.А. Психологические механизмы и условия формирования культуры эмоций студентов высших технических заведений образования. – Дис. ... канд. псих. наук. – Одесса, 1999. – 307 с.
10. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. – Одеса, 1995. – 160 с.
11. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 192с.
12. Могилей І.В. Формування емоційної культури майбутніх учителів музики: Дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2000. – 198 с.
13. Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии. – С-Пб: Питер ком, 1999. – 720 с.
14. Сабуров А.С. Психология: курс лекцій. – К.: Лекс, 1996. – 208 с.
15. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
16. Соколова Л.Е. Формирование эмоциональной культуры старшеклассников средствами учебно-воспитательного процесса: Дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.01. – Кривой Рог, 1994. – 222 с.
17. Технології навчання та психічне здоров'я // Науковий світ, №3 березень. – 2007. – С. 20-21.
18. Чепелева Н.В. Психологічна культура вчителя // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 22-26.
19. Энциклопедический словарь. – В 2х томах. – Т.2. – М.: Советская энциклопедия. – 1964. – 302 с.
20. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.; Просвещение, 1966. – 291 с.
21. Яновська М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности / М.Г. Яновская // Классный руководитель. – №4. – 2003. – С. 24-43.

## **МЕТОДИ ПРОДУКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ХУДОЖНЬО-КОНСТРУКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

*У статті наведено психолого-педагогічне обґрунтування методів творчого саморозвитку в художньо-конструкторській підготовці майбутніх учителів трудового навчання, дано класифікацію та короткий огляд деяких методів продуктивного навчання.*

*The article deals with the psychologic-pedagogical basis of the methods of creative self-development in designer education of labour training teachers to be, classification and description of some methods of the productive teaching.*

**Актуальність проблеми дослідження.** Необхідність повноцінної художньо-конструкторської підготовки майбутніх вчителів трудового навчання впливає із головних виробничих функцій цього вчителя-предметника і стає особливо актуальною в мовах запровадження проектного методу в трудовому навчанні. Художньо-конструкторська діяльність, за нашим переконанням, є універсальною творчою предметно-перетворювальною діяльністю. Тому навчання художньому конструюванню, очевидно, вимагає запровадження нетрадиційних педагогічних засобів. Спираючись на ідеї розвивального навчання та особистісно орієнтований підхід такими педагогічними засобами, ми обираємо продуктивні методи – методи творчого саморозвитку студентів.

**Метою даної роботи** є психолого-педагогічне обґрунтування методів творчого саморозвитку в художньо-конструкторській підготовці майбутніх учителів трудового навчання на основі аналізу сутності основних структурних складових художньо-конструкторської діяльності, а також класифікація цих методів й опис деяких з них.

**Виклад основного матеріалу.** Перш ніж пропонувати певні форми, методи та засоби організації і здійснення навчання художньому конструюванню ми провели аналіз самої структури художньо-конструкторської діяльності, спираючись на системно-діяльнісний підхід у психології (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв та ін.) та дослідження теоретиків системного дизайну (М.С. Каган, Є.М. Лазарєв, Н.П. Валькова, Ю.А. Грабовенко, В.І. Михайленко [1]), і визначили основні її компоненти. Найголовнішими психологічними утвореннями, необхідними для здійснення суб'єктом творчо-перетворювальної діяльності (якою є і художньо-конструкторська діяльність), ми вважаємо: 1) стійку мотивацію досягнення; 2) розвинуту логіку мислення; 3) продуктивність уяви. Решта компонентів діяльності (знання, уміння, навички, емоційний досвід, вольові якості тощо), на нашу думку, є похідними від трьох основних.

**Мотивація.** Як відомо: немає мотиву – немає результату, немає самого процесу діяльності. В основі будь-якої діяльності завжди лежать певні мотиви, усвідомлені або неусвідомлені суб'єктом. Завдяки стійким мотивам досягнення (або росту) проявляються такі вольові якості особистості, як наполегливість, терплячість, рішучість, витримка, уважність, прагнення довести справу до завершення, прагнення виконати роботу якомога краще, прагнення не зупинятися на досягнутому.

К. Ізард переконує, що інтерес – єдина мотивація, яка забезпечує працездатність особистості. Крім того він є необхідним для творчості [2: 106]. Тому головним мотивом художньо-конструкторської діяльності є, очевидно, інтерес. І в першу чергу – це інтерес до себе, своїх власних можливостей, прихованих потенцій. Він лежить в основі прагнення особистості до творчої самореалізації, яка, за відомою класифікацією А. Маслоу, є вершиною піраміди людських потреб [3]. Інтерес породжується новизною і самим фактом існування різноманітних можливостей, є причиною і наслідком дослідницької активності, яка знижує фактор невизначеності і тим самим послаблює страх перед невідомим [2: 137].

Пізнавальний інтерес, якщо він є стійким усвідомленим мотивом у навчальній діяльності (ми дотримуємося тієї думки, що будь-яка людська діяльність має в собі елементи пізнання), породжує у людини нестримне бажання відкриття (саме *відкриття*, а не засвоєння чи формування) для себе нових знань, пошуку нових способів і засобів діяльності. Адже, результатом навчання є лише той, який усвідомлений особистістю. Якщо учень, або студент, не розуміє що він робить і для чого, не може сформулювати суть проблеми, шляхи і способи її рішення, інтерпретувати отримані результати, то його освітній результат знаходиться у прихованому вигляді і не дозволяє використовувати його в подальшій навчальній або трудовій діяльності.

Усвідомлення учнем (студентом) того факту, що він сам відкрив нові знання, знайшов спосіб рішення завдання, викликає в нього надзвичайно важливе позитивне емоційне переживання – радість. Ми повністю поділяємо думку У. Шутца про те, що “радість – це почуття, яке виникає у людини внаслідок усвідомлення реалізації власних можливостей” [2: 158].

Давно відомо і доведено експериментальними дослідженнями психологів, що позитивні емоції підвищують продуктивність когнітивних процесів та сприяють креативному підходу до вирішення проблем будь-якого роду. Люди, у яких переважають позитивні емоції (т. з. люди щасливого типу), більш самовпевнені, оптимістичні, успішні. У роботі вони послідовні, цілеспрямовані, результативні. Їх взаємовідносини з іншими людьми відкриті, щирі і взаємовигідні. Їм знайоме почуття власної значимості, вони володіють здібностями, необхідними для досягнення поставлених цілей. Вони отримують насолоду не лише від результату виконаної роботи, але й від самого процесу діяльності [2: 181-186].

Усе сказане надзвичайно важливе для нашого дослідження і повністю відображає вимоги до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Адже особистість учителя є одним із найголовніших чинників успіху всього навчально-виховного процесу. Творчий, щасливий, захоплений своєю діяльністю педагог – справжній скарб для будь-якого навчального закладу.

Об’єктом нашого дослідження є художньо-конструкторська підготовка майбутніх учителів трудового навчання. Яким чином сформувати у студентів стійку позитивну мотивацію до художньо-конструкторської діяльності – питання досить складне. І причини цьому різні. По-перше, у деяких студентів, як показують спостереження, цінності досягнення та власного росту знаходяться у прихованому, неусвідомленому стані, тому у них взагалі не проявляється інтерес до навчання як значимої для них діяльності. По-друге, на свідомість студентів великий вплив здійснює суспільна думка та проблеми економічного характеру, які принижують соціальний статус шкільного вчителя взагалі й особливо вчителя трудового навчання як фахівця “якоїсь низинної спеціалізації” порівняно з іншими вчителями-предметниками. Переважна більшість студентів педагогічних вузів, згідно проведених опитувань, не прагнуть пов’язати свою майбутню професійну діяльність з роботою у школі. По-третє, більшість студентів індустріально-педагогічних факультетів схильні думати, що для виконання художньо-конструкторської діяльності потрібні спеціальні художні здібності та уміння, яких, як вони вважають, у них немає. Це породжує у студентів пасивність та невіру у власні сили.

Беручи до уваги всі перераховані причини, ми прийшли до висновку, що найбільш результативним способом формування стійкої позитивної мотивації до художнього конструювання у майбутніх учителів трудового навчання може бути лише застосування таких форм, методів і засобів навчальної діяльності, які б найбільш повно відповідали меті творчої самореалізації особистості кожного студента. Ми переконані, що єдине рішення даної проблеми – викликати усвідомлення кожним студентом значимості та цінності художнього конструювання як універсальної творчої предметно-перетворювальної діяльності в першу чергу для власного саморозвитку та власного життя, навіть незалежно від того, якою професійною діяльністю він буде займатися у майбутньому. Для цього викладачеві необхідно створити такі педагогічні умови, в яких би кожний студент розкрив,

відчув і усвідомив власні приховані можливості в даному виді діяльності, отримав можливість звільнитись від стереотипів мислення і сміливо висловлювати свої думки, пропонувати ідеї, створювати образи.

*Мислення.* Другим необхідним компонентом художньо-конструкторської діяльності ми називаємо розвинуту логіку мислення. Так як художнє конструювання є аналітико-синтетичною діяльністю, то саме логічне мислення надає можливість вистроювати найдетальніші ланцюжки міркувань з урахуванням найдрібніших і найсуттєвіших факторів, так необхідних для всебічного (функціонального, конструкційного, технологічного, естетичного, економічного, ергономічного, композиційного, екологічного) аналізу об'єкту конструювання, а також для самостійного пошуку відсутньої інформації, включаючи і пошук самих джерел інформації.

Логічне мислення потрібне для послідовного здійснення основних етапів творчої діяльності, яка проходить за універсальним, загальноприйнятим алгоритмом: 1) пошук і усвідомлення проблеми, повний аналіз вихідних даних; 2) чітка постановка завдання, визначення бажаних (ідеальних) параметрів об'єкта; 3) пошук рішення, генерація ідей, відбір оптимальних варіантів; 4) реалізація задуму в готовому творі, його всебічна оцінка (після цього можливе уточнення, вдосконалення або повне переконструювання, якщо результат не відповідає ідеальній моделі).

*Уява.* Для нормального протікання процесу генерації ідей, створення ідеальної моделі та її реалізації (це розумові процеси синтезу) необхідною є робота не лише мислення, але й уяви. Тому саме продуктивну уяву ми вважаємо третьою складовою художньо-конструкторської творчості. Продуктивна уява створює велику кількість ідей або образів за допомогою відомих операцій комбінування, схематизації, алегорії, аглютинації, гіперболізації тощо, а мислення, після детального логічного аналізу, відбирає варіанти рішення.

Вірогідність того, що рішення буде знайдене, прямо залежить від наполегливості у пошуку і високої працездатності, тобто від стійкості бажання (сили мотивації), особливо, якщо це бажання є глибоко усвідомленим. Процес пошуку рішення часто називають процесом невтомного думання, повного заглиблення у проблему. На все це може знадобитися багато часу, однак результат – відкриття своїх нових можливостей – вартий затрачених зусиль. У процесі діяльності здобуваються нові знання, формуються нові уміння та навички. Людина відчуває емоційне піднесення від усвідомлення власного росту і, після невеликого відпочинку, знову береться до пошуку і розв'язання нових проблем. Процес творчої самореалізації особистості є безкінечним.

Ми переконані, що усі студенти мають потенційні творчі можливості (приховані або частково розкриті), тому можуть досягти успіху в будь-якій діяльності, в тому числі й художньо-конструкторській. В такому контексті питання про необхідність спеціальних художньо-конструкторських здібностей нам бачиться несуттєвим.

Завдання викладача, згідно вчення Л.С. Виготського, про зони актуального і найближчого розвитку, полягає в тому, щоб підштовхнути студента до розкриття власних потенційних можливостей, навчити вчитися і пізнавати себе протягом всього життя. Для цього на заняттях необхідно створити вільну, невимушену атмосферу, атмосферу творчості і самопізнання. Свобода вимагає відмови від деяких звичних норм і правил організації навчально-виховного процесу, педагогічних забобонів та, головне, способів думати. Очевидно, тут велике значення має особистість викладача і його володіння методами продуктивного особистісно орієнтованого навчання.

Класифікація методів продуктивного навчання, що наведена у підручнику А.В. Хуторського "Современная дидактика", базується на таких видах навчальної діяльності, які дозволяють студентам: 1) пізнавати світ і свої можливості; 2) створювати при цьому власну освітню продукцію; 3) організувати власний освітній процес. Ці види діяльності відповідно називають когнітивними, креативними та оргдіяльними [5: 323].

До *когнітивних методів*, які варто застосовувати на заняттях з художнього конструювання, ми відносимо методи порівняння, аналогії, синтезу, евристичного спостереження, дослідження тощо, а також методи бачення змісту об'єкта.

*Креативними методами* є “мозковий штурм”, метод синектики, морфологічної шухляди, фокальних об'єктів, алгоритм вирішення винахідницьких задач, метод емпатії (вживання), евристичні методи, а також методи гіперболізації, аглютинації, комбінування, деструкції та багато інших.

*Оргдіяльнісні методи*, на нашу думку, є надзвичайно важливими у підготовці вчителів. Вони надають студентам можливість взяти безпосередню участь у створенні власної траєкторії освітньої діяльності. Це такі методи, як визначення власних навчально-пізнавальних цілей, планування, навчальне програмування, методи контролю (самоконтролю), рефлексії та ін. [5: 325-334].

Коротко розглянемо деякі з цих методів [4; 5].

*Метод порівняння* дозволяє порівняти об'єкти, які на перший погляд здаються непорівняними, віднайти їх спільні риси, усвідомити можливість і способи їх втілення в об'єкті проектування. На *методі аналогії* базуються зокрема методи дизайнерської біоніки, сутність яких полягає у використанні принципів конструкції та способів функціонування тваринного і рослинного світу у створенні об'єктів предметного середовища.

*Метод емпатії* передбачає “вживання” студента у стан неживого об'єкта, що проектується, шляхом його “олюднення”, “переселення” в об'єкт, ототожнення себе з об'єктом. Це дозволяє відчувати і пізнати його зсередини. Студент задає питання об'єкту-собі й шукає на них відповіді за допомогою самоспостереження і самовивчення. Думки і відчуття, що народжуються при цьому, і є освітнім продуктом студента, який він може висловити в усній, письмовій, музичній, малюнковій та іншій формі. Подібні вправи розвивають здатність мислити нестандартно і розуміти явища й предмети світу з різноманітних, найнесподіваніших точок зору.

Методи *бачення змісту* об'єкта базуються на методі емпатії. Вони дозволяють студентам усвідомити першопричину, глибинний зміст об'єкта, його сутність. За допомогою методу *образного бачення* відбувається емоційно-образне дослідження об'єкта. Цей метод базується на асоціаціях, які виникають у студентів при погляді на реальні об'єкти, число або слово. Побачені образи студенти зображають в графічній формі, намагаючись передати свої емоційні переживання. Метод *символьного бачення* полягає у відшуванні студентом символічного значення певного явища або абстрактного поняття і побудові зв'язків між об'єктом і його символом. Студент має зобразити символ у вигляді, наприклад, піктограми і лаконічно пояснити його.

Надзвичайно важливе значення у підготовці майбутніх учителів і, зокрема в їхній художньо-конструкторській діяльності мають методи *самоорганізації навчання*, *самоконтролю* і *рефлексії*. Методи *постановки цілей*, *планування* і *програмування* доцільно використовувати на початку вивчення курсів художньо-конструкторського спрямування з метою визначення пізнавальних інтересів студентів та спільного складання навчальних програм. Мету варто визначати на кожному етапі заняття. Важливо, щоб студенти визначали мету власної пізнавальної діяльності на основі результатів рефлексії. Це допоможе викладачеві вчасно перебудувати навчальний процес, і студенти при цьому не втратять інтересу. Стосовно *методів контролю* й *оцінки* результатів творчої діяльності варто відмітити, що особистісно орієнтоване навчання оцінює освітній результат не за ступенем наближеності до зразка (його бути не може), а навпаки, за ступенем його відмінності і значущості для особистісного розвитку.

Такі методи продуктивного навчання викладач може застосовувати як короткочасні творчі вправи у рамках традиційних форм і методів навчання художньому конструюванню з метою зняття інерції та вивільнення розумових сил студентів, що буде більш детально обґрунтоване в наступних публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Дизайн: очерки теории системного проектирования / Под ред. М.С. Кагана. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1983.
2. Изард К.Э. Психология эмоций / Перев. с англ. – С-Пб.: Издательство “Питер”, 2000.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – М.-С-Пб.: “Питер”, 2003.
4. Турчин В.В. Особливості формування проектно-образного мислення дизайнера: Автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. – Харків, 2004.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. – С-Пб.: Издательство “Питер”, 2001.

УДК 378

Л.О. Савченко

### **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ОБЧИСЛЮВАЛЬНІ МАШИНИ І СИСТЕМИ”**

*У статті розглянуто проблеми розвитку пізнавальної активності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення дисципліни “Обчислювальні машини і системи”. Автор показав критерії, компоненти пізнавальної активності, показано результати дослідження даної теми.*

*In article problems of development of cognitive activity of the future engineers – teachers are considered during studying discipline “Computers and systems”. The author has shown criteria, components of cognitive activity, results of research of the given theme are shown.*

**Постановка проблеми.** Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на межі третього тисячоліття в Україні, вимагають підвищення рівня професіоналізму працівників сфери освіти. У зв’язку з докорінними перетвореннями, що відбуваються в сучасному суспільстві, не тільки зростає роль освіти, але й змінюються її функції, які полягають у перенесенні акцентів із системи знань на особистість студента, розвиток його духовних і моральних здібностей, це потребує формування умов для саморозвитку особистості.

У національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття” зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, сформувати покоління, здатні навчатися упродовж усього життя. Особливої актуальності набуває проблема формування пізнавальної активності майбутніх інженерів-педагогів. У вищому навчальному закладі мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку здібностей і таланту майбутніх фахівців, для їх самовизначення. Відтак необхідно змінити суворо регламентовану “лінійну” організацію структури занять, внести нову, удосконалену етапність з використанням ігрових технологій у навчанні.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу цікавили як науковців, так і педагогів-практиків. Так, удосконалення організації навчально-пізнавальної діяльності досліджували Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Г.С.Костюк, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Н.Ф.Тализіна; активність і самостійність суб’єктів у процесі засвоєння знань досліджували Л.П. Арістова, О.В.Брушлінський, В.І.Євдокімов, О.Я. Савченко, Т.І. Шамова; проблеми мотивації навчання знайшли відображення в дослідженнях Л.Н.Божовича, А.К. Маркової, М.В. Матюшкіна; формування пізнавальних інтересів розглянуті в працях О.К.Дусавицького, Н.А. Побірченко, Г.І. Щукіної; проблема формування умінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності відображені у працях А.М.Алексюка, Ю.К.Бабанського, М.О.Данилова, Б.П.Єсипова, І.Я. Лернера, М.М. Сказкіна;



теорія особистісно орієнтованого навчання досліджувалася І.Д. Бехом, С.І. Подмазіним, О.В.Бондаревською, Н.Е.Щурковою, І.С.Якіманською.

**Мета роботи** – визначити критерії та зміст розвитку пізнавальної активності майбутніх інженерів-педагогів.

**Отримані результати.** Навчально-пізнавальна діяльність розглядається як організований процес усвідомлених активних дій учня з оволодіння пізнавальним досвідом, у процесі якого здійснюється становлення студента в позицію суб'єкта. В останні роки вченими багато чого зроблено з розробки в загально дидактичному плані проблеми активізації творчої пізнавальної діяльності учнів (А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т.В. Кудрявцев, В. Оконь і ін.). Ця ж проблема розробляється й у методичному плані. Зокрема, у розробку проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів великий внесок внесли М.Б. Бантова, Л.В. Занков, Н.А. Менчинська, М.І. Моро, А.М. Пишкало, В.П. Стрекозин та ін. На сторінках педагогічної печатки останнім часом з'являється цілий ряд публікацій, присвячених розглядові ряду ефективних прийомів і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів. Хоча в розробці цієї проблеми досягнуті значні успіхи, однак нині, у зв'язку з новими задачами, що виникли перед вищою школою, пошук способів і засобів, що активізують пізнавальну діяльність студентів, складає основний напрямок пошуків учених, методистів і вчителів. **Пізнавальну активність** студента слід розглядати як особистісну освіту, яка виражає інтелектуальний відгук на процес пізнання. Вона характеризується:

- пошуковою направленістю навчання;
- пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою джерел як у навчанні, так і поза навчальною діяльністю;
- емоційним підйомом.

Аналіз науково-методичної, психологічної, педагогічної літератури, цілеспрямоване, педагогічне спостереження та результати експериментального дослідження дали можливість нам вирізнити та систематизувати критерії активізації навчальної діяльності, серед яких можна виділити такі: мотиваційний, операційний, оцінювальний, творчий, самостійний, евристичний.

Останні наукові дослідження [2;3;4] виділяють такі критерії: операційні: використання у навчальній діяльності різноманітних методів та прийомів навчальної діяльності; виховання в студентів серйозного ставлення до навчання, усвідомленої необхідності в отриманні знань; творчі: розвиток розумових здібностей студентів (за допомогою проблемних ситуацій, проблемних і пошукових завдань, дидактичних ігор і вправ); самостійні: урізноманітнення видів розумової праці на занятті залежно від вікових особливостей людини, її фізичних та психічних можливостей; новизна матеріалу, що вивчається; психологічні (мотиваційні) критерії: розвиток інтересу до навчання в технічному університеті; формування самостійності студентів; позитивна мотивація навчальної діяльності майбутніх фахівців; розвиток уваги учнів на основі емоційного піднесення, інтелектуального натхнення; гнучкість мисленнєвої діяльності студентів, активізації навчального процесу, де навчання виступало б як спільна діяльність викладача та студента.

Отже, можна зробити наступний висновок: активізація навчального процесу – це удосконалення методів та організаційних форм навчальної роботи, яке забезпечує активну та самостійну теоретичну й практичну діяльність студентів у всіх ланках навчального процесу. Активізація передбачає тісний зв'язок засвоєння знань із застосуванням їх під час вирішення завдань, які потребують від студентів пошуку нового, відбору даних, видозмінення звичних дій (ініціативу, наполегливість, розв'язування завдань проблемного характеру). Відповідно навчальна активність – це діяльний стан студента, який характеризується потягом до знань, розумовим напруженням та виявленням вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями

Навчальна активність на рівні спрямованості особистості означає глибоку переконливість майбутнього фахівця в необхідності всебічного пізнання, а її вищий рівень

носить перетворюючий характер. При цьому в процесі діяльності змінюється не лише об'єкт, на який вона спрямована, а й її суб'єкт.

На основі результатів досліджень зміст пізнавальної активності можна визначити так:

1. Постановка викладачем перспективної мети розвитку творчих здібностей студента.
2. Досягнення тісного взаємозв'язку мовленнєвої, розумової та трудової діяльності.
3. Проведення занять мислення.
4. Система творчих робіт.
5. Стимулювання інтелектуальних і естетичних почуттів.

Відповідно до цього складовими компонентами навчально-пізнавальної активності є:

а) позитивне ставлення до предмета, захоплення новим матеріалом (емоційний компонент);

б) виникнення питань, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; розуміння навчального матеріалу, доповнення або уточнення відповідей (когнітивний компонент),

в) самостійність під час виконання завдань підвищеної складності, терпіння у подоланні труднощів, організованість (вольовий компонент);

г) актуалізація та перенесення сукупності набутих знань і навичок у нову навчальну ситуацію (дійовий компонент). Кожен із компонентів перебуває у взаємозв'язку з іншими.

**Констатувальний** експеримент показав низький рівень пізнавальної активності студентів. Практичне застосування в вузівській практиці особистісного підходу у навчанні знаходиться на низькому рівні. Причиною цього може бути мала кількість знань з організації даного виду навчання у самого викладача, небажання педагогів шукати стимули активізації пізнавальної діяльності студентів, відсутність творчого підходу до даної проблеми. Сучасна освітня система повинна відповідати високим вимогам суспільства до особистості інженера-педагога. У своєму дослідженні ми провели опитування – анкету серед студентів третього курсу. Студентам пропонувалося визначити рівні розвитку пізнавальної активності на заняттях з обчислювальними машинами й установити: низький (Н), середній (З), високий (У) рівень. Дані були занесені в таблицю.

Таблиця.

**Визначення рівня пізнавальної активності до дисципліни  
“Обчислювальні машини і системи”**

Рівневі показники	Рівні %		
	Н	З	У
1. Позитивне відношення й інтерес до предмета	36	40	24
2. Володіння уміннями, навичками, прийомами, засобами і знаннями в роботі з обчислювальними машинами	45	35	20
3. Почуття впевненості в успіху, активність на заняттях	41	33	26
Загальний % показник рівнів пізнавальної активності до роботи з обчислювальними машинами	40,6	36	23,4

Аналіз таблиці визначення рівнів пізнавальної активності студентів до предмета дозволяє говорити про те, що в основному переважає низький рівень (40,6%), середній (36%), високий же рівень складає усього 23,4%. Хочеться відзначити те, що студенти позитивно відносяться до дисципліни “Обчислювальні машини і системи” й існує потреба (40%) у вивченні цього предмета. Насторожує той факт, що в 36% досліджуваних відсутній інтерес і бажання займатися цим предметом. Це говорить про те, що студенти не бачать зв'язку між процесами життєдіяльності та інформаційними технологіями, заняття ведуться нецікаво, немає зв'язку з життям. Як наслідок цього: у 45% низький рівень володіння на обчислювальних машинах різного класу, а також низькі знання, уміння і навички, а звідси

почуття непевності в собі й в успіху. 41% студентів постійно мають потребу в стимулюванні. Усього 20% студентів володіє системою рішення інженерних, наукових та управлінських задач, арсеналом прийомів і способів роботи з роздавальним матеріалом, таблицями. Причину даного положення можна змінити, використовуючи в навчальному процесі особистісно-діяльнісний підхід. Зібрані дані свідчать про те, що існує проблема у вивченні курсу “Обчислювальні машини і системи”.

Метою **формульовального** експерименту було підвищення пізнавальної активності студентів засобами особистісного підходу на заняттях з вивчення обчислювальних машин та програмування.

У своєму дослідженні ми використали нестандартні заняття (ділова гра, рольова гра та інші), у процесі навчання сприяли підвищенню рівня пізнавальної активності, якості знань, студенти накопичували індивідуальний досвід роботи зі схемами, обчислювальними машинами різного типу, таблицями.

Зіставляючи результати формульовального експерименту з констатувальним, ми дійшли висновку, що запропонована програма створює умови для підвищення пізнавальної активності студентів та формування стійкого інтересу до предмета. Дані, що ми зібрали, свідчать про те, що введення в навчальний процес особистісного підходу у навчанні позитивно позначилося на рості інтересу і пізнавальної активності до вивчення обчислювальних машин і систем.

Нами була проведена зрізові контрольна робота, яка показала, як запропонована нами програма вплинула на якість знань студентів. Отримані дані були занесені в таблицю.

Таблиця.

**Динаміка зростання рівнів якості знань студентів експериментальної групи (%)**

Рівні	Констатувальний				Формульовальний			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Точність дій при виконанні практичних завдань	43	36	11	10	21	35	23	21
Вміння вилучити з пам'яті потрібний в даний момент спосіб діяльності	44	32	13	11	20	33	24	23
Здатність запропонувати декілька способів застосування знань	31	42	14	13	20	32	26	22
Усвідомленість і міцність знань	33	36	11	11	22	22	30	24

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що зросла усвідомленість студентами знань, збільшилась тривалість збереження нових знань у пам'яті, яка пояснюється саме усвідомленням одержаних знань, що зросло у два рази з 11% до 24%, студенти швидко і легко можуть відтворити вивчений матеріал у необхідних ситуаціях.

Слід зазначити, що зросла оперативність і гнучкість знань студентів. Якщо точність дій при виконання практичних завдань була властива лише 10% майбутнім інженерам-педагогам, то після впровадження запропонованої нами програми у навчанні вона зросла до 21%. І навпаки, якщо 44% студентів не вміли вилучити з пам'яті потрібний в даний момент спосіб діяльності, то після експерименту число майбутніх фахівців становило 20%. Зібрані результати свідчать про те, що введення особистісного підходу у навчанні сприяє підвищенню якості знань студентів.

**Висновки.** Отримані дані показують, що в контрольній групі, в якій не проводився експеримент, якість знань залишилась на тому ж рівні. Підвищення якості знань у експериментальній групі пояснюється тим, що, беручи активну участь в різних формах проведення занять, студенти активно включаються в роботу, у них підвищується рівень

пізнавальної активності, а це в свою чергу сприяє підвищенню якості знань студентів з дисципліни “Обчислювальні машини і системи”. Аналіз експериментального матеріалу засвідчив наявність залежності між рівнем емоційного налаштування і результативністю роботи на зняттях. Було встановлено, що чим різноманітніше заняття і цікавіше матеріал, що підвищує пізнавальну активність студентів, тим активніше позиція кожного, хто навчається. Виникнення пізнавального інтересу до предмета “Обчислювальні машини і системи” залежить у більшому ступені від використання особистісного підходу у навчальному процесі. **Подальшу** свою роботу ми вбачаємо у розробці системно-блокового підходу до навчання майбутніх інженерів-педагогів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Поташнік М.М. Нові технології у професійній школі // Рідна школа. – 1996. – №10. – С. 75-77.
2. Ратанова Т. Способы активизации познавательной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С. 81-89.
3. Савченко О.Я. Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К., 1997. – 186 с.
4. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

**УДК 371**

**Є.М. Смирнова-Трибульська**

### ***ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ СИСТЕМИ CLMS MOODLE ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ***

*У даній статті буде зроблена спроба визначення і представлення нової педагогічної технології навчання на відстань на основі використання системи підтримки дистанційного навчання CLMS MOODLE, а також обґрунтування доцільності використання цієї системи при урахуванні диференційованого та індивідуального підходу.*

*The use of modern technologies, information, and communication instruments as the Internet and computer-assisted teaching systems CLMS, such as: MOODLE, provides support for all stages of distance learning, design and later realization of such process of teaching that guarantees achievement of primary didactic purposes. This article attempts to determine and present a new pedagogical technology of distance teaching based on the use of distance learning support system CMS MOODLE.*

Актуальність проблеми, що розглядається в даній статті, обумовлена світовим процесом переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічними змінами, що відбуваються в Україні і вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави. В першу чергу це стосується реформування освіти. Національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття) передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у трансконтинентальну систему комп’ютерного інформування. Для досягнення відзначених результатів необхідно швидкими темпами розвивати *дистанційну освіту*, запровадження якої в Україні передбачено Національною програмою інформатизації та іншими урядовими документами [4; 5; 6; 8].

Проблеми та умови впровадження дистанційних форм освіти розглядалися в ряді наукових праць вітчизняних та закордонних дослідників. Деякі психологічно-педагогічні, організаційні, технічні, теоретичні і практичні аспекти використання дистанційних форм навчання досліджувалися в роботах А.А.Андрєєва, Х.Беккера, Р.Бергера, В.Бленка, В.Браура,

Д.Брителла, В.Ю.Бикова, М.В.Вислобокової, М.Доугіамаса, М.Кампоса, В.М.Кухаренко, М.В.Моїсєєвої, В.В.Олійника, Є.С.Полат, Д.Рієля, О.В.Рибалко, М.Селінгера, Н.Г.Сиротенко, М.Скардамальї, В.І.Солдаткіна, О.В.Співаковського, М.І.Старова, Р.Тейлора, Ю.В.Тріуса, М.С.Чванової, К.Шеферда, С.Ющика та ін.

Але до кінця ще не вирішені питання щодо вибору найбільш ефективної системи дистанційного навчання, методологічні та психолого-педагогічні аспекти застосування дистанційних форм навчання в освіті, умови і критерії досягнення найбільшої ефективності при використанні даної форми навчання.

*Мета статті* – розгляд і аналіз вимог щодо системи дистанційного навчання в умовах навчального закладу та обґрунтування вибору найбільш ефективної та відповідної системи підтримки дистанційного навчання MOODLE, яка заснована на ідеях конструктивізму та обґрунтування доцільності та ефективності такого підходу. Також у статті буде зроблена спроба визначення і представлення нової педагогічної технології навчання на відстань на основі використання системи підтримки дистанційного навчання CLMS MOODLE, а також обґрунтування доцільного використання цієї системи при урахуванні диференційованого та індивідуального підходу в навчанні.

Педагогічна технологія – напрям у педагогіці, який з'явився в 50-ті роки, а в 80-ті роки розповсюдився у всіх європейських країнах. Педагогічна технологія є введенням у педагогічну систему навчання, в якій за допомогою певного змісту, методів, форм, засобів ефективно реалізується певна дидактична і виховна мета при обумовленості цієї дієвості. Предметом дослідження є конструювання системи навчання таким чином, щоб вона була ефективною, головною проблемою – є визначення цілей і орієнтація навчання на мету. З іншого боку, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і інструментів у вигляді Інтернету і систем комп'ютерного супроводу навчання CLMS (*Content Learning Management System*), таких як: *MOODLE, Claroline, Dokeos, ATutor* і ін., надає можливість підтримки всіх етапів навчання на відстань, конструювання а потім реалізацію такого процесу навчання, який гарантує досягнення основних дидактичних цілей.

Поняття “педагогічна технологія” останнім часом набуває більш широке розповсюдження в теорії навчання. Педагогічна технологія виявляє систему професійно-значущих умінь педагогів, пропонує спосіб осмислення технологічності педагогічної технології.

Чеський мислитель, гуманіст, педагог Я.А.Коменський (1592-1670рр.) стверджував, що можна і потрібно кожного вчителя навчити користуватися педагогічним інструментарієм. Його видатна праця “Велика дидактика” [7] містить комплекс технологічних рішень “короткого”, “приємного”, “ґрунтового” навчання дітей. Сюди відноситься урок як форма, що спонукає прикладами спілкування, правильний розподіл часу, пріоритетний розвиток розумових здібностей і т.д.

Термін “технологія” досить часто використовується в педагогічній літературі і має безліч (більше трьохсот) визначень. Серед визначень, що найчастіше використовуються, можна відзначити деякі, що подані в табл.1.

Те, що дистанційне навчання – педагогічна технологія, походить із стислого огляду, наведеного в роботі (Дабагян, 1996). Як відзначається там, одним із перших на означення “педагогічна технологія” звернув увагу ще А.С.Макаренко. Пізніше, на міжнародній конференції з питань світової кризи освіти (Вільямсберг, США, 1967) відзначалося, що необхідно запозичати елементи виробничих технологій для підвищення якості освіти. В “Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій” (Лондон, 1978) П.Мітчел дав означення педагогічної технології. З 1986 при підтримці ЮНЕСКО було визнане інше означення [3, 9].

## Деякі означення “Педагогічної технології”

Педагогічна технологія	Автор, означення, джерело	Означення
	М.І.Жалдак	це сукупність методів, засобів, прийомів, що застосовуються для реалізації навчального процесу
	Е.І.Машиць	це проекція теорії навчання на практичну площину (педагогічну практику)
	ЮНЕСКО	це системний метод планування створення, вживання і визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємозв'язку, що ставить своєю задачею піднесення ефективності форм освіти
	П.Мітчел	галузь досліджень і практики (в рамках системи освіти), що має зв'язок зі всіма сторонами організації педагогічних систем для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів
	Б.Т.Ліхачев	сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу
	В.С.Беспалько	це змістовна техніка реалізації навчального процесу
	І.П. Волков	це опис процесу досягнення планованих результатів навчання
	В.Н. Ченців	це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу в безумовно комфортних умовах для учнів і вчителя.
	Ф.Л. Фрадкін	це системний, концептуальний, нормативний, інваріантний опис діяльності вчителя та учня, що є направлений на досягнення освітньої мети.
	І.Я. Лернер	припускає формулювання цілей через результати навчання, які виражені в діях учнів, що надійно усвідомлювані і визначені.
	Вільна енциклопедія Вікіпедія [www.wikipedia.org]	сукупність, спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання і засобів виховання, що системно використані в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних вказівок

Використання інформаційно-комунікаційних технологій і інструментів у вигляді Інтернету і систем комп'ютерного супроводу навчання CLMS (*Content Learning Management System*), таких як: *MOODLE*, *Claroline*, *Dokeos*, *ATutor* і ін., надає можливість підтримки всіх етапів навчання на відстань, конструювання, а потім реалізацію такого процесу навчання, який гарантує досягнення основних дидактичних цілей. Можна доклати спроби визначити і представити нову педагогічну технологію навчання на відстань на основі використання системи CLMS MOODLE, яка вже відома в багатьох країнах світу. Система CLMS (*Content Learning Management System*) MOODLE (*Modular Object Oriented Distance Learning Environment*), що використовується зокрема в проєкті *Платформа дистанційного навчання м.Херсона (www.uceba.ks.ua)*, координатором і контент-адміністратором якої є авторка статті – це склад різноманітних інструментів, застосування яких надає широкі можливості в навчальному процесі як для вчителів, так і для учнів. Ця система була створена Мартіном Доугіамасом (Martin Dougiamas – доктор педагогічних наук з Curtin University of Technology, Perth, Австралія). Головною його метою було створення системи, відмінної від доступних на ринку, а саме такої, що враховувала б педагогічні аспекти, які базуються на основах пізнавальної психології, а особливо однієї з її течій, що іменується конструктивізмом.

Водночас, як пише сам автор [16], вона може бути використана в процесі навчання, котре базується на будь-яких інших теоретичних положеннях. Конструктивізм припускає, що учень (курсант) – активний суб'єкт, який самостійно створює свою власну систему знань, користуючись при цьому доступними йому джерелами знань. Роль вчителя (тьютора), в мотивуванні і підтримці своїх підопічних, полягає головним чином у складанні завдань і формулюванні питань, що становлять для учнів проблеми для розв'язування. Результатом роботи є розв'язування цих проблем, що сприяє формуванню в розумовому потенціалі учнів нових знань. Відповідно до основ суспільного конструктивізму, конструювання знання найбільш ефективно, коли навчання відбувається у співпраці. Це можливо тоді, коли учень працює в групі, ділячись своїм власним досвідом і думками, і являючись відкритим для досвіду і думок інших.

До переваг системи CLMS MOODLE слід віднести той факт, що з моменту її появи, тобто з 1999 року, вона була модифікована і доповнена в нові рішення і інструменти. Програмне забезпечення системи описано мовою PHP і робить можливим використання безкоштовних, загальнодоступних баз даних (MySQL, PostgreSQL, і т.п.). Систему MOODLE можна заінсталювати в довільному операційному середовищі (MS Windows, Unix, Linux).

Відповідно до вище обумовлених основ, система MOODLE була оснащена інструментами, використання яких надає можливість співпрацювати на рівнях учень – учень, учень – вчитель, а також використовувати учнями самостійно ресурси та інші елементи курсів, які доступні в системі для власного навчання. До цих інструментів належать: *Голосування (Опитування), Анкети, Чати, Опитувальники, Форуми, Уроки, Журнали, Тести, Тести HOT POTATOES QUIZ, Пакети SCORM, Словники, Семінари, Вікі, Завдання і т.ін.* (всього біля 35 модулів) [14].

Можна стверджувати, що технологія дистанційного навчання, яка реалізована при використанні системи MOODLE є педагогічною технологією. Нижче представлена таблиця 2, яка ілюструє підтвердження цього припущення.

Таблиця 2.

**Аналіз педагогічної технології дистанційного навчання з використанням системи MOODLE**

№	Характеристика педагогічної технології	Опис характеристики педагогічної технології	Опис педагогічної технології дистанційного навчання з використанням системи CLMS MOODLE
1	2	3	4
1.	Ідентифікація.		
2.	Назва технології	Педагогічна технологія	Педагогічна технологія дистанційного навчання з використанням системи CLMS MOODLE
3.	Концептуальна частина (опис ідей, гіпотез, принципів технології)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• цільові настанови і орієнтації; основні ідеї і принципи;</li> <li>• позиція дитини в освітньому процесі</li> </ul>	<p><i>Підтримка нових стилів навчання, перш за все когнітивного, креативного і конструктивістичного (Піаже, Пейперт, 1996), у тому числі спрощення різних форм комунікації і групових форм навчання, взаємної оцінки, управління навчанням учнів, також можливість простої заміни ролями: учень – вчитель – автор (навчальних матеріалів) курсів.</i></p> <p>Дитина, користувач має нагоду самостійного конструювання свого навчання (час, місце, темп, зміст, теми проектів), є активною стороною навчального процесу</p>

1	2	3	4
4.	Особливості змісту освіти	<ul style="list-style-type: none"> <li>• орієнтація на особистісні структури (ЗУН – знання, уміння, навички), СРД, ЕМС, ДПСО, СКМО);</li> <li>• об’єм і характер змісту освіти;</li> <li>• дидактична структура навчального плану, матеріалу, програм, форми навчання</li> </ul>	<p>Орієнтація на особистісні структури (ЗУН – знання, уміння, навички, СРД – способи розумових дій, ЕМС – емоційно-моральна сфера, ДПСО – діючо-практична сфера особистості, СКМО – самокеруючі механізми особистості), а також на розвиток умінь самостійного навчання;</p> <p>об’єм і характер змісту освіти залежать від цілей навчання, адресату, характеру предметної області, підготовки учнів і т.д.;</p> <p>дидактична структура навчального плану, матеріалу, програм – модульна структура уроку; мультимедійна, гіпертекстова форма</p>
5.	Процесуальна характеристика	<ul style="list-style-type: none"> <li>• особливості методики, вживання методів і засобів навчання;</li> <li>• мотиваційна характеристика;</li> <li>• організаційні форми освітнього процесу;</li> <li>• управління освітнім процесом (діагностика, планування, регламент, корекція);</li> <li>• категорія учнів, на яких розрахована технологія</li> </ul>	<p>Використання креативних методів навчання: метод проєктів, навчання у співпраці, портфоліо учня, проблемне навчання, мозковий штурм, форуми і т.д. Засоби навчання – електронні, гіпертекстові, мультимедійні матеріали, постійно доступні на сервері дистанційної платформи навчання;</p> <p>– мотивацією є досягнення навчальної мети через гнучкі та еластичні форми, методи, актуальні і привабливі засоби та ресурси, різноманітні форми контакту і взаємодії;</p> <p>– організаційні форми освітнього процесу – урок, семінар, форум, самостійна робота з ресурсами, тестами, форумом, робочим зошитом і т.д.;</p> <p>– управління освітнім процесом здійснюється через різноманітні доступні для викладача інструменти:</p> <p><i>планування</i> – scheduler, структура курсів, формат курсів;</p> <p><i>діагностика</i> – оцінка, повідомлення, форум, діалог, автоматичні копії e-mail, можливість експорту оцінок в Excel, Word;</p> <p><i>Адміністрування</i> – присутність, активність, оцінки, Scheduler, бали, аналіз логів, RSS, групи, рівні прав доступу;</p> <p><i>Аналіз результатів</i> – Опитувальник, Анкета, Голосування (опитування), бали; технологія розрахована для всіх категорій користувачів.</p>



1	2	3	4
6.	Програмно-методичне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> <li>• навчальні плани і програми;</li> <li>• навчальні і методичні посібники;</li> <li>• дидактичні матеріали;</li> <li>• наочні технічні засоби навчання;</li> <li>• діагностичний інструментарій</li> </ul>	Навчальні плани і програми дистанційних курсів складаються вчителем, викладачем (вчителями, викладачами) залежно від предметної галузі, віку учнів, їх підготовки, цілей навчання, характеру навчального матеріалу і т.д. Навчальні плани і програми дистанційних курсів, а також їх докладний опис і коментар публікуються на сервері; навчальні і методичні посібники, дидактичні матеріали – в електронній, гіпертекстовій, мультимедійній формі, посилання на Інтернет-ресурси, тематичні словники, постійно доступні на сервері дистанційної платформи навчання (Урок, Словник, Ресурси (файли, посилання, каталоги, вікі і т.д.));
7.	Критерії оцінки педагогічної технології	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ефективність;</li> <li>• результативність</li> </ul>	Ефективність і результативність у вигляді активності учнів (поточний і підсумковий контроль), само- і взаємної оцінки учнів своїх навчальних досягнень визначається за допомогою різноманітних інструментів, доступних в системі MOODLE: присутність, оцінки, Scheduler, бали, аналіз логів, RSS, групи, рівень прав доступу, коментарі, журнал (робочий зошит), тести, тести Hot Potatoes Quiz, завдання, урок, активність, бали, словник, семінари, захист проєктів (індивідуальних і групових), повідомлення, обговорення на форумі, автоматичні копії e-mail, можливість експорту оцінок в Excel, Word, опитування, анкета

Педагогічну технологію відзначає два принципові моменти:

1. Технологія – це запевнення кінцевого результату;
2. Технологія – це проєкт майбутнього навчального процесу.

Другий висновок: педагогічна технологія – це набір технологічних процедур, що забезпечують професійну діяльність педагога і запевнення кінцевого планованого результату.

Переваги педагогічної технології:

Основою технології служить чітке визначення кінцевій меті. В технології *мета* розглядається як центральний компонент. Технологія, в якій мета визначена точно, дозволяє розробити методи контролю і її досягнення. Вона дозволяє переходити до педагогічного експорту в пошуку прийняттого варіанту. На відміну від поурочних розробок технологія припускає проєкт навчального процесу. Проєктування навчальної діяльності приводить до стабільності успіхів учнів.

Технологія процесу навчання вимагає:

- Переформулювати ідеал в діагностичну мету.
- Розбити діагностичну глобальну мету на етапи і визначити діагностичні цілі для кожного з етапів (відрізків) навчання.

Педагогічна технологія як процес є керованою системою з планованими результатами. Структуру технологічного процесу навчання можна представити трьома основними каналами руху даних:

1. **Основний канал** – рух змісту, передавання даних від джерела (вчителя) до приймача (учня) (її подання учням, управління навчально-пізнавальною діяльністю, процедура сприйняття, засвоєння, закріплення знань учнями). Істотною обставиною є наявність додаткових керованих джерел відомостей – книг, електронних ресурсів на CD, DVD, в системі дистанційного навчання або в глобальній мережі Інтернет і самостійного їх сприйняття учнем (процес самоврядування). При використуванні дистанційних форм навчання, наприклад, в системі CLMS MOODLE вчитель може розмістити на платформі всі необхідні навчальні ресурси в електронній формі у вигляді уроку, словника (тематичного або глобального), ресурсів у вигляді окремих файлів, веб-сторінок, посилань до інших Інтернет-ресурсів і т.д., які постійно у будь-який час доступні користувачу для перегляду або копіювання на свій комп'ютер і надалі роботи з ними в довільному часі без яких-небудь обмежень безпосередньо на сервері чи на своїм комп'ютері після попереднього копіювання.

2. **Канал керованих дій, що** включає планування (стратегічне і тактичне), корекцію основного технологічного руху навчальних відомостей. При використуванні дистанційних форм навчання, наприклад, в системі CLMS MOODLE, вчитель може вибрати необхідний формат курсу (формат-форум, формат-календар або формат тематичний) і запланувати стратегічно і тактично як час і дату доступу до навчальних ресурсів, а також всі інші етапи навчального процесу – закріплення матеріалу (завдання, робочий зошит, семінар і т.д.), поточний і підсумковий контроль (тести, тести Hot Potatoes Quiz), представлення індивідуальних і групових проектів на форумі і т.д. Причому у будь-який момент часу вчитель, що проводить курс, і є автором (права надає адміністратор платформи), має доступ до всіх елементів і модулів курсу і має право змінити як його структуру, так і зміст. Що дуже важливо, існує можливість проведення курсу кількома вчителями!

3. **Канал передавання відомостей** від учня до вчителя про результати процесу навчання (зворотний зв'язок, контроль, оцінювання і канал додаткових відомостей).

При дистанційному навчанні з використанням системи CLMS MOODLE, вчитель може в створюваному дистанційному курсі використовувати весь арсенал необхідних для оцінювання, підтримки зворотного зв'язку, моніторингу і каналу додаткових відомостей елементів системи:

- *урок* з можливістю перевірки і оцінювання засвоєння окремих тематичних модулів через тестування (використовування 6-ти типів тестів відкритого і закритого характеру);
- *тести* з можливістю вибору принципу оцінювання, кількості спроб, подання чи ні правильної відповіді або непрямой підказки, всі результати заносяться в таблицю оцінок і доступні вчителю, можуть бути також залежно від вибраної вчителем стратегії доступні учням;
- *робочий зошит* (журнал) з можливістю представлення есе (напису), рефлексій на дану тему або відповідь на поставлене питання з можливістю (або ні) виправлення і далі оцінювання вчителем, причому з коментарями і зауваженнями, які учень може врахувати при наступному виконанні завдання;
- *завдання* з можливістю подання відповіді в реальному часі, вислання файлу з відповіддю на сервер або на e-mail вчителя для перевірки і оцінювання;
- *форум* (дошка оголошень, дискусійний форум з можливістю створення учнями нової теми чи ні), на якому учні і вчитель можуть з'ясувати всі необхідні питання, дискутувати, представляти і взаємно оцінювати створені проекти і т.д.;

- *опитування (голосування)*, за допомогою якого можна вивчити думку курсантів з того або іншого питання;
- *анкета* – дослідження думки курсантів про курс;
- *запитальник* – вивчення позиції учнів з багатьох питань з можливістю отримання результатів безпосередньо після заповнення запитальника курсантами у вигляді діаграми, в пунктах і відсотках; можна файл з результатами скопіювати на свій комп'ютер або вислати електронною поштою і ін. І це далеко не повний перелік доступних в системі MOODLE модулів (всього їх близько 35).

Розгляд структури технологічного процесу [1; 2; 3; 10; 11; 12; 13 і ін.] показує, що підвищення його ефективності можна одержати за рахунок:

- адекватної структури змісту навчального матеріалу, що пред'являється учням;
- ефективного управління і організації пізнавальної діяльності учнів;
- використання можливостей індивідуальних самокерованих процесів засвоєння навчального матеріалу учнем;
- організації ефективного контролю за засвоєнням навчального матеріалу (зворотного зв'язку).

Лише тоді можна говорити про достатньо високий рівень управління навчальним процесом, коли в результаті його учні опановують знаннями та вміннями на рівні планованих.

Саме в системі MOODLE, яка використовується зокрема в проекті "Платформа дистанційного навчання м.Херсона" [15: 18], ці умови успішно здійснюються, причому кожний з учасників навчального процесу може знаходитися в зручному для себе місці, працювати в слушний час, всі 24 години доби 7 днів на тиждень.

Технологія диференційованого навчання є сукупністю організаційних рішень, засобів і методів диференційованого навчання, що охоплюють певну частину навчального процесу. І, як більшість предметно-орієнтованих технологій навчання, ця технологія не в щонайвищому ступені ефективна в плані розвитку пізнавальної активності, пізнавальних мотивів, потреб школярів у формуванні розумових дій високого рівня складності при використуванні традиційного способу навчання. Проте, використовуючи нові педагогічні і інформаційні технології, наприклад, технології дистанційного навчання в системі CLMS MOODLE, яка розроблена і функціонує на основі принципів конструктивізму, можна досягти достатньо позитивних результатів (табл. 3).

Таблиця 3.

**Диференційований підхід у традиційній системі навчання і в дистанційному навчанні з використанням системи MOODLE**

Позитивні аспекти (традиційна форма навчання)	Негативні аспекти (традиційна форма навчання)	Диференціація в дистанційному навчанні з використанням системи CLMS MOODLE
1	2	3
Навчання кожного на рівні його можливостей і здібностей	Розподіл дітей за рівнем розвитку не гуманний	Навчання кожного на рівні його можливостей і здібностей без утиску чийх-небудь особистих відчуттів і амбіцій за рахунок еластичних засобів, креативних інструментів і умілого пристосування їх до потреб і здібностей учнів, причому цілком конфіденційно

1	2	3
Пристосування (адаптація) навчання до особливостей різних груп учнів	Висвітлюється соціально-економічна нерівність	Пристосування (адаптація) навчання до особливостей різних груп учнів, урахування їх індивідуальних потреб і очікувань, піднімаючи думку про себе і самооцінку
Виключаються не виправдані і недоцільні для суспільства зрівнялівка і усереднювання дітей	Слабкі позбавляються можливості тягнутися за більш сильними, одержувати від них допомогу, змагатися з ними	Всі учасники процесу навчання, не дивлячись на рівень засвоєних знань і здібностей, мають нагоду брати участь в дискусійних форумах, доступних на платформі дистанційного навчання, обмінюватися думками, переглядати, аналізувати і оцінювати проекти інших, тягнутися за кращими, брати з них приклад і т.д.
У вчителя з'являється можливість допомагати слабкому, надавати увагу сильному	Переведення в слабкі групи сприймається дітьми як приниження їх гідності	При організації дистанційного навчання багато формальних аспектів, що стосуються рівня, рейтингу і т.д. можуть бути менш явними і не так афішуватися як при очному, традиційному навчанні, доступ, до них має тільки вчитель і учень; завжди є можливість не ділити клас на групи за рівнем, а використовувати внутрішньогруповий розподіл на підгрупи, причому не декларуючи при цьому, що критерієм був рівень знань
Відсутність в класі відстаючих знімає необхідність у зниженні загального рівня викладання	Недосконалість діагностики призводить деколи до того, що до розряду слабких переводяться неординарні діти	Оцінювання в системі MOODLE різноманітно та об'єктивно, що виключає неправильну діагностику знань і умінь учнів. Досягнення учнів оцінюються як безпосередньо системою (критерії наперед вибираються і встановлюються вчителем), так і особисто вчителем, причому як критерії, так і оцінки завжди можна змінити і виправити помилки
З'являється можливість більш ефективно працювати з важкими учнями з погляду суспільних норм	Знижується рівень "Я"-концепції: в елітарних групах виникає ілюзія винятковості, егоїстичний комплекс, в слабких групах знижується рівень самооцінки, з'являється установка на фатальність своєї слабкості	У віртуальній групі завжди зберігається демократична, доброзичлива атмосфера, яка підтримується як самим вчителем, так і учнями завдяки безлічі засобів для безперервного як асинхронного, так і синхронного спілкування, де всі рівні, а неясні питання також завжди можна з'ясувати (через e-mail, форум, чат, програми-комунікатори), так і дякуючи можливостям використання глобальної мережі Інтернет (тематичні форуми, портали, віртуальні бібліотеки, енциклопедії, дискусійні групи і т.д.).

1	2	3
Підвищується рівень “Я” – концепції: сильні затверджуються в своїх здібностях, слабкі дістають можливість випробувати навчальний успіх, позбутися комплексу неповноцінності	Знижується рівень мотивації навчання в слабких групах	Більш консолидувати учнів групи може, наприклад, участь в загальному проекті, веб-квесті, складання сумісного словника, вікі і т.д., де кожний може реалізувати і виявити себе і свої здібності.
Реалізується бажання сильних учнів швидше і глибше просуватися в освіті	Перекомплектування руйнує класні колективи	У курсі можуть приймати участь учні з різних груп і брати участь в навчальному процесі в міру своїх можливостей
Підвищується рівень мотивації навчання в сильних групах		Кожна група має можливість похвалитися своїми досягненнями на дискусійному форумі
У групі, де зібрані однакові діти, дитині легше вчитися		У дистанційному курсі є можливість обміну поглядами та досягненнями в окремій групі, на окремому рівні, як і між групами (e-mail, чат, форум, внутрішня система обміну повідомленнями)

Наступним найважливішим принципом дидактики, який необхідно завжди враховувати при розробці і упровадженні педагогічної технології – це індивідуалізація навчання.

Індивідуалізація навчання – форма, модель організації навчального процесу, при якій:

1. Вчитель взаємодіє лише з одним учнем;
2. Один учень взаємодіє лише із засобами навчання.

Індивідуальний підхід – це:

1. Принцип педагогіки, згідно якому в процесі навчально-виховної роботи з групою вчитель взаємодіє з окремими учнями за індивідуальною моделлю, враховуючи їх особові якості;
2. Орієнтація на індивідуальні якості дитини в спілкуванні з ним;
3. Урахування індивідуальних якостей дитини в процесі навчання.

Головні достоїнства врахування індивідуального підходу в навчанні подані в таблиці 4 з порівнянням можливостей їх реалізації в традиційному навчанні і в дистанційному навчанні з використанням, зокрема системи MOODLE.

В умовах традиційного очного навчання цей принцип напевно найменш досягається і рідко здійснюється через перш за все за об’єктивних причин – досить велику кількість учнів у класі. Говорити про індивідуальний підхід до кожного учня дуже важко. І якщо другий постулат ще відносно здійснюється, наприклад, можна для кожного учня підготувати навчальні матеріали (хоча цей процес достатньо трудомісткий) і дати можливість з ними працювати на уроці або вдома, то перший – вчитель взаємодіє лише з одним учнем, практично не виконується. В дистанційному навчанні доступна безліч інструментів як для синхронного спілкування, такі як чат, програми-комунікатори для текстової, голосової і відеовзаємодії між користувачами, сумісна інтерактивна дошка і т.ін., якими можна скористатися практично у будь-який час доби, бажано, зрозуміло, у встановлений час, так і асинхронного: e-mail, форум, дискусійні групи, внутрішня система повідомлень і т.д.

Таблиця 4.

**Різні можливості використання індивідуального підходу в традиційній системі навчання і в дистанційному навчанні з використанням системи MOODLE**

Достоїнства індивідуального навчання	Індивідуалізація навчання при традиційному навчанні	Індивідуалізація навчання при дистанційному навчанні з використанням системи MOODLE
Можна повністю адаптувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини до його особливостей	Процес трудомісткий і важкий для реалізації в традиційній очній класно-урочній системі	У системі MOODLE зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини можна дуже просто, швидко та ефективно адаптувати до його особливостей. Завдяки гнучкій системі налагоджень і параметрів, можна змінити формат курсу, структуру, його зміст і методи, що використовуються
Можна стежити за кожною його дією і операцією при рішенні конкретних задач	Процес важкий, майже нездійснений для реалізації в традиційній очній класно-урочній системі через відсутність необхідних механізмів і інструментів, а також через все ще, на жаль, велику кількість учнів в одному класі	У системі MOODLE є доступний цілий спектр корисних і ефективних механізмів, що дозволяють стежити за активністю учня, його прогресом у навчанні, виконанням тих або інших завдань і відповідями на тести, здійснювати повний моніторинг роботи учня з даним навчальним курсом, що може допомогти в побудові і коректуванні індивідуальної траєкторії навчання даного учня
Можна стежити за його просуванням від незнання до знання	Процес стеження за просуванням учня від незнання до знання і його досягненнями має обмежені можливості	Стеження за просуванням учня в системі MOODLE є перманентним і всебічним, результати можуть бути подані в різному вигляді: у вигляді таблиці, графіка, діаграми, в пунктах, процентах на фоні попередніх результатів даного учня або на фоні класу
Можна вносити вчасно необхідні корекції в діяльність як учня, так і вчителя	Процедура дуже утруднена через відсутність постійного зворотного зв'язку і взаємодії між тим, хто навчається і вчителем	Завдяки гнучкій і еластичній модульній структурі та концепції функціонування, система MOODLE, заснована на принципах конструктивізму, яка враховує і реалізує ідеї когнітивної педагогіки і частково програмованого навчання, дозволяє у будь-який момент вносити необхідні корективи в курс а також в діяльність як учня, так і вчителя;
Можна пристосовувати їх до постійно змінної, але контрольованої ситуації з боку вчителя і з боку учня.	Цей процес повинен бути тісно пов'язаний з постійним моніторингом навчального процесу і його результатів, що в очному навчанні досягнуто практично бути не може	У системі MOODLE існує об'єктивний перманентний моніторинг усіх процесів, що відбуваються як на рівні учня(ів), так і на рівні вчителя(ів): бали, активність, тривалість сесії, результати навчання, коментарі з боку вчителя, колег, використання тих або інших ресурсів, інструментів для контролю (самоконтролю), прохання про допомогу до вчителя або колег по групі і т.д. Залежно від одержаних даних вчитель у будь-який момент може впровадити зміни в навчальний процес

Підводячи підсумки, можна підкреслити, що система CLMS MOODLE при здійсненні окремих об'єктивних та суб'єктивних умов може бути успішно і доцільно використана до досягнення навчально-виховних цілей як інструмент педагогічної технології дистанційного навчання на всіх щаблях освіти а також її застосування дозволяє ефективно урахувати диференційований та індивідуальний підхід у навчанні. Деякі результати та висновки емпіричних досліджень подані зокрема в статтях [14; 15].

Найближчим часом також є запланований до реалізації *наступний етап наукових досліджень*, що стосуються більш докладнішого і всебічного аналізу ефективності і доцільності використання дистанційного навчання з застосуванням системи MOODLE при навчанні природничо-математичних дисциплін, зокрема математики та інформатики. Результати досліджень та висновки будуть представлені в інших публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Данилов Д.А., Товарищева Ф.Д., Николаев А.М. Педагогические технологии. Электронная версия курса доступна на странице ЯГУ: <http://www.ysu.ru/institut/pedinst/tecnology/files/obuchenye.html>.
4. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Закон України “Про концепцію національної програми інформатизації” від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – №27–28. – С. 182.
6. Закон України “Про національну програму інформатизації” від 4 лютого 1998 року №74/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27–28. – С. 181.
7. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.
8. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. – К.: НТУ “КП”, 2000. – 12 с.
9. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є вид.: За ред. В.М. Кухаренко. – Харків: НТУ “ХП”, “Торсінг”, 2002. – 320 с.
10. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
11. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Московский психолого-социальный институт. – Москва-Воронеж, 2003. – 320 с.
12. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1991.
13. Онищук В.А. Урок в современной школе: пособие для учителей // М.: Педагогика, – 1981.
14. Смирнова-Трибульська Є., Копчек Р., Вилльманн Д. Теоретичні та практичні аспекти використання інформатичних засобів Open Source в дистанційному навчанні // Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія №2. “Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання”: Редкол. під. кер. М.І.Жалдака. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова. – №4 (11). – 2006. – С. 13-24.
15. Смирнова-Трибульська Є.М. Деякі результати досліджень в галузі використання дистанційних форм навчання в підготовці, післядипломній освіті та професійній діяльності вчителів на Херсонщині // Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія №2. “Комп’ютерно-орієнтовані системи навчання”: Редкол. під. кер. М.І.Жалдака. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова. – №5 (12). – 2007. – С.13-27.
16. Dougiamas, M. and Taylor, P.C. (2003) Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. Proceedings of the EDMEDIA 2003 Conference, Honolulu, Hawaii.
17. [www.moodle.org](http://www.moodle.org),
18. [www.uceba.ks.ua](http://www.uceba.ks.ua)

## **ЗАЛУЧЕННЯ МНЕМІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*У статті йдеться про необхідність розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів – вчителів англійської мови початкового етапу навчання. На думку автора, особливу увагу має бути звернено на вдосконалення мнемічних здібностей відповідно з особливостями розвитку пам'яті в учнів початкової ланки навчання.*

*The article concerns the problem of development of creative individuality among the future teachers of English for young learners. The auther points special attention to the necessity of improvement of mnemonic abilities in accordance with the peculiarities in the development of memory among the young learners of English language.*

*Актуальність проблеми.* Основним принципом освітньої моделі ХХІ ст. є повага до особистості та сприяння її розвитку. Особистісно орієнтована парадигма освіти зумовлена об'єктивними потребами, і її можна розглядати як важливий педагогічний принцип, що відображає сучасні тенденції в системі освіти. Намагаючись інтегрувати в європейський освітній простір, Україна наполегливо реформує систему освіти. Впровадження Концепції 12-річної загальноосвітньої школи передбачає глибоке реформування навчально-виховного процесу в усіх його аспектах, орієнтацію його на всебічний розвиток потенційних можливостей учнів, зміни в методиках та змісті навчання, особистісно орієнтований виховний процес. Основним завданням стають узагальнені засоби виконання нових завдань у різних видах людської діяльності. Безумовно, постає проблема нового змісту та нових методів навчання в вищій школі.

*Метою* статті було розглянути особливості залучення мнемічних здібностей до процесу навчання під час формування професійно-педагогічної компетенції майбутнього вчителя англійської мови початкової ланки навчання.

Пам'ять – це основа навчання, тому керування мнемічними процесами є одним із найважливіших показників, що детермінують ефективність навчального процесу. Виходячи з розуміння пам'яті як базової системи психіки та аналізу результатів її численних досліджень, ми дійшли висновку, що пам'ять займає в навчанні іноземної мови виключно важливе місце. До дослідників, які вивчали перш за все психологічні особливості іншомовних здібностей, належать Артёмов В.А., Беляєв Б.В., Імедадзе Н.В., Зимняя І.О., Каспарова М.Г. та інші. В сучасній вітчизняній методиці викладання іноземних мов пам'яті надається велике значення, при цьому в одному випадку стверджується важливість довільного запам'ятовування (Богданова І.І., Ілліна В.І., Кличникова З.І., Коваленко Ю.І), в іншому –першочергову значущість надають мимовільній пам'яті (Вітт Н.В., Каспарова М.Г., Голубкіна І.О., Троїцька Н.В., Куранов К.Н.). Перевага мимовільного запам'ятовування над довільним виявляється в тому, що знання засвоюються в дії, немає розподілу засвоєння та використання. Сучасні інтенсивні методи пропонують використовувати резервні можливості особистості.

Вчені, які вивчали різні види діяльності в руслі системного підходу (З.І.Істоміна, В.І.Самохвалова, В.Я.Ляудіс, А.С.Ячина, С.П.Бочарова, Т.Б.Хомуленко), підкреслювали особливу роль пам'яті у функціонуванні будь-якої діяльності. Скарги на погану пам'ять – одні з найбільш поширених, з ними стикаються психологи, що працюють в самих різних галузях практичної психології. Експериментальні дослідження пам'яті показали, що її можливості вельми великі, а проблеми, пов'язані з нею, полягають у недостатньо ефективному її застосуванні.



Основний об'єм інформації про навколишнє середовище ми отримуємо із співбесіди та при читанні тексту. Але дуже часто щось запам'ятовується гірше, ніж хотілося б, частина інформації зовсім не залишається в пам'яті. Тому, на нашу думку, проблема розвитку пам'яті – одна з найбільш актуальних в сучасній психологічній науці. Здібності та пам'ять мають єдину нейрофізіологічну основу – у вигляді природних передумов – особливостей нервової системи, що вказують на їх загальне походження. На думку С.Г.Кисіль [3], пам'ять може бути надана як певна ієрархія, де окремі пізнавальні процеси виступають в якості операційних механізмів первинної пізнавальної здібності, що представлена пам'яттю. Стиль реалізації операційних механізмів визначається стилем мнемічної діяльності, переважним співвідношенням продуктивності різних рівнів пам'яті в реалізації конкретних здібностей. У такому розумінні пам'ять виступає і як мнемічна здібність, і як системоутворюючий фактор структури пізнавальних здібностей. Звідси зрозумілим є вивчення індивідуальних мнемічних здібностей як основи інших здібностей.

Саме поняття мнемічних здібностей у вітчизняну літературу вніс О.О.Смирнов, визначаючи їх як індивідуальні розбіжності у точності, швидкості та міцності запам'ятовування [6]. Черемошкіна Л.В. [7] під мнемічними здібностями розуміє засоби мнемічної активності та мнемічної діяльності, без участі яких не можливо отримати не один мнемічний результат. Процес розвитку пам'яті є процесом формування функціональної системи мнемічних здібностей.

На думку В.Я.Ляудис [5], керування процесом засвоєння може бути ефективним лише в тому випадку, якщо воно наслідуює логіку становлення змінюючих одна одну форм пам'яті. Тобто процес формування будь-якої нової діяльності виступає як процес, що потребує спеціальної організації закономірної зміни генетичних форм пам'яті. Перш за все у дитини з'являється моторна пам'ять, декілька пізніше – емоційна, а потім образна пам'ять, та лише у старшому шкільному віці образна пам'ять, якщо не використовується, замінюється на вербальну. Як відомо, пам'ять є органічною складовою особистості. Вона повинна гармонійно вписуватися в систему навчання та враховувати вплив на продуктивність пам'яті таких факторів як мотивація, відношення до навчання, інтереси, особливості характеру тощо.

Аналізуючи сучасну світову кризу в системі освіти, професор О.К.Дусавицький [1] констатує, що в освіті домінує енциклопедичний принцип, згідно з яким, що більше знань здобуває студент, то ліпше для нього, для суспільства. Домінує однобічний погляд, у якому студента розглядають не як самостійний суб'єкт, з яким ведеться діалог, а як об'єкт впливу. Ініціатива, потреба пізнання, планування змін – здібності, обов'язкові для життя у ХХІ ст., ігноруються. В результаті суспільство отримує невротичну, пасивну особистість, в якій навіть через найпростішу проблему виникає стрес, фрустрація. О.К.Дусавицький доходить висновку, що нездатність до творчості в професійній діяльності призводить до консервації застарілих видів виробництва. Тому одне з головних завдань підготовки вчителя – це розвиток творчої індивідуальності педагога.

Під індивідуальністю, за визначенням В.І.Смирнова, ми розуміємо своєрідність людини як індивіда і особистості, яка проявляється в рисах характеру, в емоційній, інтелектуальній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях [6]. Під індивідуальним стилем діяльності М.І.Дяченко розуміє систему стійких, індивідуально своєрідних способів і прийомів виконання завдань [2]. В процесі навчання потрібно допомогти людині виробити такий стиль діяльності, який найбільше відповідає її індивідуальним особливостям і обраній професії. Тому ми вважаємо, що потрібно прагнути будувати освітній процес таким чином, щоб кожний студент успішно опанував цілісний досвід професійної діяльності, але в індивідуально неповторному поєднанні його основних складових.

Індивідуально-творчий розвиток передбачає не запам'ятовування та механічне сприймання інформації, а творче її перетворення, коли кожний засіб навчання, з яким ознайомлюють студента на теоретичних заняттях, він приміряє “на себе”, випробовує на ефективність в особистому досвіді. Потреба в індивідуально-творчому розвитку студентів

зумовлюється цільовими настановами сучасної професійної школи. Треба, щоб молодий спеціаліст “знайшов себе” в обраній професії.

Індивідуальний творчий розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування творчих професійних здібностей людини. Суть цього підходу полягає в тому, що найбільш ефективним засобом розвитку професійних здібностей вважають формування певної структури особистості. Процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя стає оптимальним, якщо такою ідеєю є мрія стати високопрофесійним педагогом. Тоді студент стає дуже сприйнятливим до педагогічного впливу, не шкодує себе й проявляє високу активність у навчанні.

Ще одна важлива особистісна якість, що впливає на формування творчої індивідуальності педагога, – пізнавальна потреба та спричинена нею інтелектуальна активність. З байдужого до навчання, до дітей студента навряд чи можна сформувати творчу індивідуальність.

В учбовому процесі головне завдання викладача полягає в тому, щоб студенти засвоїли навчальний матеріал з максимальною легкістю і як можна міцніше. Але те, що викладач уявляє як оптимальне, для студента може бути незрозумілим чи навіть недосяжним. Тому під час викладання педагогу слід враховувати індивідуальні особливості студента. Багато досліджень свідчать про емоційне неблагополуччя навчального процесу в школі та вузі. Так, А.Я.Чебикін [4] показав, що емоції, які студенти хотіли б пережити на заняттях, не збігаються з емоціями, які вони реально відчують. Замість радості, допитливості, захоплення у них часто відзначаються байдужість, нудьга, тривога.

Ефективність навчального процесу з іноземної мови визначається правильним підбором навчальних засобів та узгодженням і науково обґрунтованим використанням методів та прийомів навчання. Організація ефективної взаємодії прийомів і методів навчання з навчальними засобами не можлива без урахування психічних особливостей тієї чи іншої вікової групи. Мовна чи мовленнєва компетенція, за визначенням дослідників у галузі психології навчання іноземних мов, є показником рівня досконалості навичок та вмінь іншомовного спілкування учнів, сформованості в них мовленнєвих механізмів. За останні роки з'явилося чимало досліджень, присвячених вивченню способів формування й розвитку професійно-педагогічної компетенції вчителя іноземної мови. Професійно-педагогічна компетенція вчителя іноземної мови формується у ході професійно-орієнтованого навчання в педагогічному ВНЗ.

Специфічною ланкою іншомовної освіти є дошкільна ланка. Під дошкільною ланкою ми розуміємо іншомовну освіту дітей до 7 років, тобто її підготовчу ланку, що охоплює навчання дітей дошкільного віку та учнів перших класів загальноосвітньої школи. Специфіка ланки визначається віковими особливостями дітей, найхарактернішими з яких є не сформованість довільної уваги та пам'яті і схильність до гри. Діти запам'ятовують те, що їх зацікавлює. З урахуванням цього, головне завдання педагога дошкільної освіти – зацікавити дітей, використовуючи гру як провідну діяльність у дошкільному віці, створити мотиваційну основу для вивчення іноземної мови. Реалізувати це можна, інтегруючи різні види діяльності, які задовольняють потреби дітей зазначеної вікової категорії. Поєднання їх у процесі навчання іноземній мові активізує відразу кілька аналізаторів, а це сприяє ліпшому засвоєнню мовного матеріалу.

Крім того, емоції і почуття помітно впливають на зміст засвоєного матеріалу, повноту його розуміння і міцність збереження в пам'яті. Ефективна регуляція емоційної реакції учнів є важливим засобом рішення дидактичних задач і свідчить про професіоналізм вчителя. Актуалізація емоційних переживань учнів на занятті обумовлена структурою процесу розгортання навчальної діяльності. А.О.Прохоров [4] показав, що педагог ніби-то задає в спілкуванні необхідні для продуктивної діяльності емоційні стани, піддаючись, у свою чергу, впливам станів учнів протягом заняття.

В останній час у психологічному лексиконі з'явився термін “психологічне здоров'я”. Основу його складає повноцінний розвиток людини на усіх етапах онтогенезу. Вважається,

що криза юнацького віку є нормативною та необхідною для процесу розвитку особистості. Криза “зустрічі з дорослістю” характерна для сучасної молоді, але лише для тієї частини, якій притаманний досить високий рівень культури та здібності до самоаналізу. Пік кризи приходить на 2-3 курси навчання. Саме на 3 курсі студенти приступають до вивчення основ їх майбутньої спеціальності. Але, на жаль, склалося так, що лише незначна кількість випускників педагогічних вузів продовжують свій професійний шлях у закладах освіти. На це є багато причин, та головною з них є відсутність бажання та зацікавленості у процесі викладання іноземної мови.

У викладачів початкової ланки у вивченні іноземної мови це відбувається, на нашу думку, тому, що колишні студенти, приходячи до дитячого садочку чи школи, переносять ті ж самі методи викладання, за допомогою яких їх навчали у вузі або їм приходить переучуватися самостійно. Тому ми вважаємо, що майбутні викладачі англійської мови у дитячому навчальному закладі та у початковій школі мають використовувати саме той вид пам'яті, який є домінуючим у цьому віці, тобто образну та емоційну пам'ять. Для цього вони мають володіти навичками викладання іноземної мови, залучаючи до цього саме вказані види пам'яті. Ми вважаємо це доцільним, тому що образна пам'ять є більш економічною, ніж словесно-логічна пам'ять; повертає цілісне дитяче сприйняття світу; навчає творчому мисленню; знімає стрес навчання; звільняє час та покращує здоров'я; підвищує об'єм оперативної пам'яті.

Крім того, використання прийомів образного та емоційного запам'ятовування підвищить впевненість студентів у собі та у правильності обраної професії. Тому що, якщо виникає цікавість до якогось заняття, то дитяче, тобто образне та емоційне сприймання повертається. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб навчальний матеріал запам'ятовувався учнями навіть тоді, коли вони зайняті їм, а не його запам'ятовуванням. А для того, щоб зацікавити дитину, знайти з нею контакт, педагог початкової ланки навчання повинен сам мати розвинуту образну та емоційну пам'ять.

*Висновок.* Ми вважаємо, що використання прийомів образної та емоційної пам'яті значно підвищить якість навчання майбутніх викладачів іноземної мови початкової ланки навчання, зросте не тільки кількість матеріалу, що запам'ятовується, а й зацікавленість студентів у процесі отримання інформації, а значить, і в процесі майбутньої педагогічної діяльності. Тобто, саме інтенсивний розвиток мнемічних здібностей у процесі навчання у вищій школі має значно підвищити рівень формування професійно педагогічної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови. Усе це і складає перспективу нашого дисертаційного дослідження.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков, 2002. – 146 с.
2. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 99-105.
3. Кисель С.Г. Память и личность: Монография. – Х.: УИПА, 2005. – 424 с.
4. Кузнецов М.А. Эмоциональная память: Монография. – Харьков: Крок, 2005. – 568 с.
5. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М., 1976. – 225 с.
6. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 422 с.
7. Черемошкина Л.В. Психология памяти: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

## **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

*У статті розглянуті питання модернізації інженерно-педагогічної освіти в контексті вимог Болонського процесу, методичні аспекти реалізації кредитно-модульної системи навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. Реалізація методичного підходу кредитно-модульного навчання розглянута на прикладі дисципліни “Вступ до швейного виробництва”.*

*In the article the questions of modernization of engineer-pedagogical education are considered in the context of requirements of the Bologna process, methodical aspects of realization of the credit-module departmental of future engineers-teachers of sewing type teaching. Realization of methodical approach of the credit-module teaching is considered on the example of discipline “Introduction to the sewing production”.*

Процеси європейської інтеграції помітніше впливають на всі сфери життя держави, не минули вони і вищої освіти. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу [1: 3].

У цілому болонські ініціативи мають на меті підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, забезпечення відповідності європейському ринку праці, мобільності, сумісності кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Основою, на якій можлива реалізація інтеграційних процесів у європейських системах вищої освіти, є система обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. Пропонується ввести її в усіх національних системах освіти і зробити накопичувальною, здатною працювати в рамках концепції “навчання протягом всього життя”. За основу пропонується прийняти ECTS (Європейську систему перезарахування кредитів – залікових одиниць трудомісткості), з упровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Ця система підготовки фахівців відкриває нові можливості для розвитку вищої освіти, тому стоїть питання про беззаперечне її запровадження в структуру навчального процесу.

Реалізація кредитно-модульної системи навчання вимагає певних змін в організації навчального процесу у вузі, його методичному забезпеченні. Основні принципи, завдання і науково-методичні умови впровадження КМСОНП у вищу освіту України викладені М.Ф.Степком, Я.Я.Болубашем, В.Д. Шинкаруком, В.В. Грубінком, І.І. Бабіним [1: 280].

Аналіз наукових публікацій з даної проблеми, а також вивчення досвіду впровадження КМСОНП у Хмельницькому національному університеті, Українській інженерно-педагогічній академії, Таврійському національному університеті показали, що в рамках педагогічного експерименту у вищих навчальних закладах України розробляються нові дидактичні і науково-методичні підходи до планування і організації навчального процесу, його методичного забезпечення. У багатьох вузах створені робочі групи з впровадження КМСОНП, складені плани заходів щодо адаптації університетів до болонських ініціатив, здійснюється робота за визначенням змісту освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки, розроблені робочі навчальні плани з урахуванням вимог КМСОНП, підготовлено певне методичне забезпечення, відпрацьовуються і впроваджуються нові системи оцінювання знань студентів і контролю якості освіти. З метою реалізації ідей Болонської декларації і обміну досвідом впровадження кредитно-модульної системи в навчальний процес проводяться науково-практичні конференції і методичні семінари.

Слід зазначити, що сьогодні у вузах розширюються болонські ініціативи, і кожен навчальний заклад може самостійно переглядати внутрішні аспекти освітньої діяльності, що, у свою чергу, дає можливість упроваджувати новації, аналізувати результати, робити висновки і рухатися далі шляхом приєднання до Болонського процесу.

Недивлячись на те, що в педагогічному експерименті беруть участь лише провідні вузи країни, багато навчальних закладів відгукнулися на нові освітні тенденції, працюють над впровадженням в навчальний процес кредитно-модульної системи. Так, у Кримському інженерно-педагогічному університеті в рамках цієї роботи підготовлені певні навчальні документи і методичні матеріали, розроблені з урахуванням вимог КМСОНП освітньо-професійні програми і робочі навчальні плани підготовки фахівців різних спеціальностей, зокрема спеціальності “Професійне навчання” профілю “Моделювання, конструювання і технологія швейних виробів”. Особливістю цих програм підготовки є модульний принцип побудови на основі методології визначення трудомісткості навчальної діяльності у кредитах [5: 110]. Перехід на кредитно-модульну систему навчання передбачає рішення ряду завдань на різних структурних рівнях вузу, проведення цілеспрямованої, планомірної підготовки.

Тому завдання статті – розглянути деякі методичні аспекти реалізації кредитно-модульної системи навчання майбутніх інженерів-педагогів.

У нормативних документах щодо реалізації болонських вимог кредитно-модульна система визначається як модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів) [1]. Введення системи залікових кредитів необхідне для забезпечення мобільності студентів і перезаліків результатів навчальної діяльності. Зразком для створення системи залікових кредитів є ECTS. Кредити ECTS показують навчальне навантаження студента при вивченні певного курсу або його блоку, а також, яку частину загального річного навантаження займає цей курс або його блок.

За повний навчальний рік навчання в системі ECTS нараховується 60 залікових одиниць. Якщо дисципліна має, наприклад, 6 кредитів, то це означає, що студент зобов'язаний присвятити її вивченню десяту частину річного об'єму навчального навантаження. Кредити враховують всі види навчальної роботи (лекції, семінари, практичні і лабораторні заняття, самостійну роботу, курсові і дипломні проекти, практику, заліки, іспити, державну атестацію тощо) і забезпечують уніфікований підхід до визначення трудомісткості навчальної діяльності студента.

Модульні технології навчання досить широко розглянуті в педагогічній літературі і проаналізовані в наукових дослідженнях [3]. Модульне навчання – це вид навчання, який заснований на діяльнісному підході і принципі свідомості, а також характеризується замкнутим типом управління з використанням модульної програми і модулів.

Ключовим поняттям технології модульного навчання є поняття “модуль”. У теорії і практиці модульного навчання існують різні тлумачення цього поняття. Деякі автори визначають модуль як відносно самостійну частину інформації або дій, достатню для формування тих або інших професійних знань, умінь і навичок [4: 210]. Під модулем розуміють автономну організаційно-методичну структуру навчальної дисципліни, яка включає дидактичні цілі, логічно завершену одиницю навчального матеріалу (складену з урахуванням внутрішньо предметних і міждисциплінарних зв'язків), методичне керівництво (включаючи дидактичні матеріали) і систему контролю [6: 192]. На наш погляд, дане визначення як найповніше характеризує поняття модуля. Модулі конструюються як система змістових модулів. У свою чергу, змістовий модуль є системою навчальних елементів, які об'єднані за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту.

Модульний підхід до навчання передбачає активну самостійну роботу тих, хто навчається по засвоєнню змісту модульної програми відповідно до індивідуального навчального плану. При цьому функції педагога варіюють від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої.

Модульна програма дисципліни – це навчально-методичний документ, який містить:

- мету вивчення навчальної дисципліни;
- інформацію про структуру і зміст навчальної дисципліни у вигляді модулів, до складу яких входять змістові модулі;
- інформацію про види і форми контролю успішності;
- методичні рекомендації для студентів з глибокої інтерактивної самостійної роботи, направлених на засвоєння кожного модуля з використанням рекомендованої наукової і навчальної літератури, навчальних посібників, технічних засобів навчання та інших елементів навчально-методичного забезпечення дисципліни;
- методичні рекомендації студентам для проведення самоконтролю засвоєння кожного модуля.

При модульному навчанні засвоєння студентами навчального матеріалу відбувається, в основному, в процесі активної самостійної навчальної діяльності. Тому для забезпечення цілеспрямованої самостійної роботи студентів необхідне проведення настановних, проблемних, оглядових, оглядово-завершальних лекцій, підсумкових семінарів. Модульна програма, розроблена кафедрою, видається кожному студенту.

Відмітною особливістю модульної системи навчання є чітка структуризація змісту навчання. Структуризація навчального матеріалу дозволяє уникнути його дублювання в різних темах і порушення логічної цілісності подачі матеріалу дисципліни. Суть процесу структуризації полягає в тому, щоб виявити систему смислових зв'язків між елементами змісту крупної дидактичної одиниці (навчальної дисципліни, модуля, теми) і розташувати навчальний матеріал у тій послідовності, яка виходить з цієї системи зв'язків [2: 56]. Існують різні методи структуризації навчального матеріалу. Найбільш поширеними є матричний метод і метод побудови графів структурної моделі навчальної інформації. Структуризація навчального матеріалу з використанням цих методів завершується в КМСОНП розробкою робочої програми дисципліни за модульним принципом у вигляді системи змістових модулів. Групи системних змістових модулів, можуть бути об'єднані в блоки: теоретичний, практичний, методичний і ін.

Важливим моментом при організації кредитно-модульної системи навчання є визначення кількості залікових кредитів навчальної дисципліни. При цьому враховується значущість дисципліни в підготовці фахівців певного профілю. Заліковий кредит включає один або декілька модулів. Освоєння залікових кредитів закінчується підсумковим оцінюванням. Всі види навчальної діяльності студента в межах залікового кредиту оцінюються в рейтинговій системі і мають питому вагу в підсумковій оцінці.

Розглянутий вище варіант реалізації кредитно-модульної системи навчання, який передбачає структуризацію навчального матеріалу дисципліни і розподіл на декілька крупних модулів з визначенням кількості кредитів на їх засвоєння, не є єдиною можливим підходом до побудови КМСОНП. Інший можливий варіант побудови кредитно-модульної системи навчання передбачає використання модульного навчального плану, орієнтований на послідовне засвоєння тими, хто навчається елементів професійної діяльності фахівця. При цьому в основі розробки такого навчального плану лежить принцип формування цілісного змісту діяльності фахівця. Система модулів у цьому випадку складається з окремих взаємообумовлених змістових модулів, що формують систему конкретних якостей фахівця, які забезпечують йому виконання певних практичних завдань, необхідних у подальшій діяльності.

Стосуючись практичної сторони питання про КМСОНП, відзначимо, що на кафедрі технології і конструювання швейних виробів КІПУ проведена робота з підготовки до впровадження кредитно-модульної системи навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю. В результаті цієї роботи підготовлені певні навчально-методичні документи і деяке методичне забезпечення, які відповідають вимогам КМСОНП. Так, на основі структуризації навчального матеріалу розроблені за модульним принципом програми навчальних дисциплін.

Розглянемо структуру і фрагмент навчальної програми дисципліни “Вступ до швейного виробництва”, які розроблені в контексті вимог кредитно-модульної системи навчання. Відзначимо, що ця дисципліна є логічним продовженням курсу “Вступ до фаху” і вивчається в другому семестрі. Проектування змісту дисципліни здійснювалося, виходячи з її цілей і завдань, на основі структурно-логічного підходу. Мета дисципліни – інтенсивне введення тих, хто навчається в процес освоєння спеціальності, накопичення базових галузевих знань, формування його готовності до подальшого професійного зростання.

Завдання дисципліни:

- формування системи базових знань, умінь і навичок інженера-педагога, які є основою професійного становлення фахівця;
- зміцнення інтересу до спеціальності як доданок успішної адаптації студентів;
- розвиток професійної спрямованості, творчої активності та ініціативності студентів;
- розвиток просторового мислення і графічних умінь.

У структурі дисципліни “Вступ до швейного виробництва” два залікові кредити, до складу яких входять три модулі (см. табл.).

Таблиця.

### Структура навчальної дисципліни “Вступ до швейного виробництва” в КМСОНП

1,5 кредиту	Модуль I	Аудиторна робота	ЗМ 1 ЗМ 2 ЗМ 3	Лекції Консультації Контрольні заходи
	Модуль II	Аудиторна робота	ЗМ 1 ЗМ 2 ЗМ 3	Практичні заняття Консультації Контрольні заходи
0,5 кредиту	Модуль III	Самостійна робота	ЗМ 1 ЗМ 2 ЗМ 3 ЗМ 4	Опрацювання лекційного матеріалу, підготовка до практичних робіт Опрацювання додаткової літератури Вивчення окремих тем або питань, що передбаченні для самостійного опрацювання
2 кредиту	Три модулі	–	10 ЗМ	

Перші два модулі (відповідно лекційний матеріал і практичні заняття) включають по три змістові модулі:

- ЗМ 1 – Основні відомості про одяг та його конструкцію;
- ЗМ 2 – Основи технології з’єднання і обробки деталей одягу;
- ЗМ 3 – Основні відомості про швейне виробництво.

Третій модуль включає різні види самостійної роботи студента.

Фрагмент змісту лекційного курсу навчальної дисципліни “Вступ до швейного виробництва” відповідно до КМСОНП виглядає таким чином:

№ мод. елемент	Перелік змістових модулів, тем лекцій, їх короткий зміст	К-ть годин
<b>Змістовий модуль 1</b>		
<b>Основні відомості про одяг і її конструкцію</b>		
1	Введення. Загальні відомості про одяг і вимоги до нього. 1. Етапи розвитку одягу і способів її виробництва. 2. Основні поняття про одяг, його функції. 3. Асортимент і класифікація одягу. 4. Вимоги до одягу.	2
2	Матеріали у швейному виробництві. 1. Класифікація текстильних волокон. 2. Асортимент швейних матеріалів і перспективи його розширення. 3. Властивості текстильних матеріалів.	2
3	Розмірна типологія населення, розмірні стандарти для одягу. 1. Поняття про розмірну типологію населення. Мета розробки розмірної типології. 2. Побудова системи типових фігур. 3. Розмірні стандарти для проектування одягу.	2
4	Загальні відомості про конструкцію одягу. 1. Поняття про конструкцію одягу. Форма, силует, покрій одягу. 2. Характеристика конструкції плечового і поясного одягу.	2
Разом:		8

На закінчення відзначимо, що впровадження КМСОНП, є одним із шляхів оптимізації навчального процесу, а також важливою умовою входження національної системи освіти в єдиний європейський простір.

Перехід на кредитно-модульну систему передбачає кардинальну зміну методів планування, організації і проведення навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Для реалізації кредитно-модульної системи, при якій посилюється роль самостійної навчальної діяльності студентів, необхідно активно працювати над забезпеченням тих, хто навчається методичною і навчальною літературою на різних носіях. Це може стати напрямом подальших наукових розвідок.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник: За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернополь: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание 2-е / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
3. Організація навчального процесу за кредитно-модульною системою на різних структурних рівнях в умовах Хмельницького національного університету. Методичні рекомендації. 2-го вид. доп. / С.Г. Костогриз, Г.В. Красильникова, О.В. Пашенко, В.І. Багняк, І.Л. Андрієнко. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 27 с.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Сер. “Педагогическое образование”. – М.: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2004. – 336 с.
5. Тархан Л.З., Шереметьева Ю.А. Модернизация процесса подготовки бакалавров швейного профиля на инженерно-педагогическом факультете в контексте болонских требований // Проблемы инженерно-педагогической освіти: Зб. наук. пр. Випуск 12. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2006. – С. 110-119.
6. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.



## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті розкрито місце науково-методичної культури в системі формування професійної компетенції вчителя початкових класів, визначено завдання, описано компоненти науково-методичної культури, модель та організаційно-педагогічні умови її формування.*

*Scientific methodical culture in the system of developing the professional competence of junior form teacher. The article deals with the place of scientific methodical culture in the system of formation of junior teacher's professional competence. It defines the tasks, describes the components of scientific methodical culture, the model and organizational pedagogical conditions of its formation*

Зміни в історико-культурному та соціально-економічному житті України, нові запити суспільства на професійно підготовленого педагога – все це ставить принципово нові завдання перед педагогічними навчальними закладами. Серед пріоритетних цінностей освіти сьогодні ми відзначаємо здатність до активної та різнобічної професійної діяльності, свободу вибору шляхів професійного саморозвитку, самоосвіти та самореалізації, творчу взаємодію з учнями і колегами. Саме це стає основою для формування професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

Для того, щоб керувати розвитком особистості, необхідно бути компетентним. Поняття професійної компетентності педагога відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

У змісті професійної підготовки вчителя початкових класів дослідники виділяють теоретичну підготовку, тобто засвоєння загальних питань дидактики, теорії та історії педагогіки, теорії виховання, досконале вивчення нормативних документів; методичну підготовку, яка передбачає володіння методиками початкового навчання та поінформованість про напрямки його розвитку; психологічну підготовку, яка потребує знань вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку та вмінь корекційної роботи з дітьми, що мають особливі потреби; загальнокультурну підготовку.

Цей досить широкий спектр якостей майбутнього вчителя початкових класів можна уніфікувати, виділивши в ньому загальні напрямки: психологічно-моральну готовність та науково-методичну культуру.

Проблеми організації науково-методичної роботи вчителів загальноосвітніх шкіл висвітлені у дослідженнях М.Красовицького, В.Бондаря, Т.Беседи, які пропонують використовувати у роботі досвід видатних педагогів; С.Крисюк, Н.Ващенко, І.Жерносек, які виділяють науково-методичну роботу як складову загальної підготовки вчителя; розробках Ю.Бабанського, О.Панасюк, О.Сидоренко, які вважають цей аспект прерогативою післядипломної освіти.

Але всі ці дослідження стосуються переважно тих спеціалістів, які вже працюють у різних закладах освіти. Питання ж підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зокрема формування його науково-методичної культури залишилося поза увагою вчених.

Отже, виникає необхідність виявити і обґрунтувати умови формування науково-методичної культури майбутніх учителів початкових класів, що і є метою нашої публікації.

Аналіз педагогічних досліджень дозволив нам виявити основні підходи до розуміння суті, завдань та функцій науково-методичної роботи вчителя. Всі ці дослідження стосуються педагогів, які розпочали власну професійну діяльність і відчули потребу в самовдосконаленні. Результати наукових пошуків показують, що існує залежність між

тривалістю педагогічної діяльності вчителя, його професійним середовищем і залученням до науково-методичної роботи. Так, О.Л.Сидоренко стверджує, що протягом перших 15 років зацікавленість учителів підвищенням рівня своєї педагогічної майстерності спадає майже на 30%: якщо 90% починаючих учителів прагнуть до науково-методичного пошуку, то тільки у 60% вчителів зі стажем 10-15 років ця потреба залишається.

Виникає питання: чому колишні студенти вже на робочому місці гостро відчувають недолік професійних знань і вмінь? Чому більшість молодих спеціалістів не вміють, за словами Ю.К.Бабанського, “правильно окреслити цілі навчання, виховання та розвитку школярів, завдання з формування світогляду, загальнонавчальних вмінь та навичок..., відокремити у змісті матеріал, а найголовніше та суттєве – обґрунтувати вибір методів, засобів і форм навчання”.

Тим більш гостро ці проблеми постають у початковій ланці освіти, оскільки вчитель початкових класів несе повну відповідальність за формування суб’єкта навчання, за отримання молодшими школярами базисних знань, умінь та навичок і тому не має морального права втрачати роки на “залатування” прогалин у власній освіті.

Усе це потребує нових підходів до організації науково-методичної підготовки майбутніх педагогів, і завдання вчених, методистів полягає у тому, щоб допомогти їм якнайшвидше оволодіти цими важливими педагогічними вміннями, які є складовими професійної компетенції вчителя.

Здавна вчених цікавила проблема: який чинник більш за все впливає на успішність професійної підготовки спеціаліста, і як результат, на успішність його майбутньої самостійної діяльності? Дослідження Ф.Н.Гоноболіна, Л.П.Доблаєва, Н.В.Кузьминої, Р.І.Хмелюка, А.І.Щербакова доводять, що таким чинником є мотиваційна готовність майбутнього вчителя, професійно-педагогічна спрямованість його особистості.

Доктор психологічних наук, професор Н.В.Кузьміна окреслила складові професійно-педагогічної спрямованості особистості спеціаліста:

1. Інтерес та любов до дітей, до професії, до творчості.
2. Усвідомлення труднощів і проблем у роботі вчителя.
3. Потреба у педагогічній діяльності.
4. Усвідомлення власних можливостей і здібностей як відповідних до вимог обраної професії.
5. Потреба у постійному самовдосконаленні, потяг до оволодіння основами професійної майстерності ще у вузі.

В.А.Сластьонін також виділяє мотиваційний аспект як найважливішу властивість особистості вчителя: “являючи собою вибіркоче ставлення до дійсності, спрямованість особистості збуджує та мобілізує потаємні сили людини, сприяє формуванню у неї відповідних здібностей, професійно важливих особливостей мислення, волі, емоцій, характеру”. Професор стверджує, що професійно-педагогічна спрямованість особистості – це “каркас, навколо якого компонується основні властивості якості особистості вчителя”.

Таким чином, мотивація до науково-методичних пошуків повинна здійснюватися ще у стінах вищого педагогічного закладу, щоб студент усвідомлював себе частиною процесу, який знаходиться у постійному розвитку й удосконаленні. Йдеться не просто про передачу майбутньому спеціалісту відповідних знань та умінь, а про формування цілісного утворення – науково-методичної культури.

Більшість учених розуміє культуру як багатомірне, багатифункціональне та багатоаспектне явище, як той соціум, у якому протікає розвиток особистості у цілому, а також її становлення у загальнолюдському та професійному сенсі.

Культура розглядається нами як результат соціального досвіду, що інтегрує у собі систему цінностей, різноманітні види діяльності, рівень духовно-морального розвитку суспільства, знання про людину, природу, суспільство.

Теоретичні передумови дослідження феномена науково-методичної культури вчителя початкових класів спираються на гуманістичну парадигму пізнання і дозволяють визначити

її як компонент загальнопедагогічної культури педагога, ціннісно-професійну основу, стійке прагнення вчителя до постійного самовдосконалення, органічну єдність педагогічних якостей, знань, умінь та навичок, що формуються на основі професійної компетенції.

Науково-методична культура синкретично поєднує у собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Ціннісно-мотиваційний компонент містить у собі систему мотивів і потреб особистості вчителя: потребу у професійній реалізації, розуміння значення науково-методичної роботи у педагогічній діяльності, відповідальність за отримані результати.

На цій основі будується система відношень вчителя з педагогічним середовищем, вміння адекватно оцінювати себе як суб'єкта цього середовища.

Когнітивний компонент містить у собі комплекс професійних знань, умінь і навичок вчителя, його інтелектуальні вміння, систему методичної роботи, яка спирається на впровадження передового педагогічного досвіду, сучасних досягнень науки у галузі початкового навчання й індивідуальної науково-дослідницької діяльності.

На цій основі базується формування у майбутнього вчителя наукового стилю мислення, яке дозволяє вирішувати педагогічні проблеми, що виникають на межі теорії та практики.

Діяльнісний компонент виражається у засвоєнні науково-методичних вмінь, самореалізації і самоудосконаленні вчителя, усвідомленні себе як транслятора цінностей і технологій науково-методичної культури.

Якісною характеристикою сформованості науково-методичної культури вчителя є науково-методична компетентність. Компетентність, за енциклопедичним словником, означає знання та досвід у конкретній галузі. На нашу думку, науково-методична компетентність – характеристика діяльності й атрибут особистості вчителя як суб'єкта освіти, яка передбачає здатність здійснювати повноцінну науково-методичну діяльність.

Виявлення та обґрунтування компонентів науково-методичної культури вчителя початкових класів дозволяє створити теоретичну модель її формування, яка представлена інтегративною єдністю мети, завдань, принципів, організаційно-педагогічних умов, технологій і критеріїв досягнення результатів (Таблиця 1).

Таблиця 1.

**Теоретична модель формування науково-методичної культури майбутнього вчителя початкових класів**

Головна мета	Розвиток потреби і готовності до формування НМК
1	2
Принципи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– гуманізації освіти;</li> <li>– інтеграції освіти і науки;</li> <li>– фундаменталізації змісту;</li> <li>– неперервності й послідовності</li> </ul>
Зміст	<ul style="list-style-type: none"> <li>– психолого-педагогічна підготовка;</li> <li>– методична підготовка;</li> <li>– культурно-інформаційна підготовка</li> </ul>
Організаційно-педагогічні умови	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища у педагогічному навчальному закладі;</li> <li>– інтеграція знань на основі міждисциплінарної взаємодії і реалізації взаємозв'язку методологічної, психологічної, педагогічної, методичної, культурно-інформаційної підготовки вчителя;</li> <li>– здійснення наступності всіх етапів багаторівневого педагогічного процесу;</li> <li>– реалізація інноваційних освітніх технологій.</li> </ul>

1	2
Технології	<ul style="list-style-type: none"> <li>– психотехніки самореалізації;</li> <li>– поєднання індивідуальних, групових, колективних форм роботи;</li> <li>– впровадження активних методів навчання;</li> <li>– організація науково-дослідної роботи студента;</li> <li>– педагогічна практика дослідницького характеру;</li> <li>– рефлексивно-акмеологічні тренінги.</li> </ul>
Критерії сформованості	<ul style="list-style-type: none"> <li>– науково-методична компетентність;</li> <li>– педагогічна взаємодія;</li> <li>– наявність потреби у самореалізації, професійному удосконаленні.</li> </ul>
Рівні	<ul style="list-style-type: none"> <li>– репродуктивний;</li> <li>– інтерпретаційний;</li> <li>– продуктивний</li> </ul>

У підвищенні ефективності педагогічної діяльності вчителя багато важить його науково-методична культура, формування якої є одним із найважливіших завдань у сучасному вимірі педагогічної освіти.

Аналіз стану та якості формування науково-методичної культури вчителя початкових класів свідчить про недостатню увагу вищих педагогічних навчальних закладів до підготовки студентів з цього аспекту педагогічної діяльності.

Висновки.

Таким чином, виникає об'єктивна необхідність удосконалення процесу формування професійної компетенції вчителя початкових класів, зокрема її науково-методичної складової. Чільне місце у цьому процесі займає створення оптимальних умов формування науково-методичної культури студентів педагогічних вузів.

Спираючись на сутність, структуру та особливості науково-методичної культури, виявлено організаційно-педагогічні умови та технології її формування:

- посилення базової теоретичної підготовки, формування на її основі науково-методичної компетентності майбутнього вчителя;
- забезпечення широкого доступу студентів до оперативної інформації з усіх напрямків розвитку освіти;
- удосконалення методики пізнавальної діяльності студентів форм і методів її підготовки, спрямованих на оволодіння різноманітними технологіями навчання і виховання;
- цілеспрямована підготовка студентів до змістовного аналізу існуючих програм, підручників, посібників, передового педагогічного досвіду;
- залучення майбутніх учителів початкових класів до різноманітних видів науково-дослідницької роботи у ВПНЗ, формування навичок проведення власних досліджень, оволодіння діагностичними вміннями;
- актуалізація потенційних можливостей та здібностей студентів, перехід від сприйняття досягнень педагогічної науки до саморозвитку, від етапу адаптації до етапу самовизначення і самореалізації;
- удосконалення науково-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів початкових класів;
- створення особистісно-орієнтованого освітнього середовища у педагогічному навчальному закладі;
- інтеграція знань на основі міждисциплінарної взаємодії і реалізації взаємозв'язку методологічної, психологічної, педагогічної, методичної, культурно-інформаційної підготовки вчителя;
- здійснення наступності всіх етапів багаторівневого педагогічного процесу;
- реалізація інноваційних освітніх технологій.

За таких умов можливо досягнути усвідомлення майбутніми вчителями значення науково-методичної роботи у професійній діяльності як засобу науково-обґрунтованого перетворення педагогічної діяльності та засобу їх самореалізації.

Перспективи пошуку в цьому плані полягають у визначенні та апробації ефективних форм і методів формування науково-методичної складової професійної компетенції студентів педагогічного вузу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Валеєв Г.Х. Формирование методологической культуры учителя-исследователя: Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – Уфа, 2001. – 40 с.
2. Воробьев Н.Е., Иванова Т.В., Суханцева Е.Б. О педагогической культуре будущего учителя // Педагогика. – 1992. – №1-2. – С. 66-70.
3. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
4. Матвеев П.П. Формирование общей и педагогической культуры будущего учителя // В помощь начинающему учителю: Методические рекомендации. – Давгавпилс, 1990.
5. Никитина Н.Н., Железнякова О.М. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М., 2002.
6. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

**УДК 37.01:351.746.1(477)**

**О.Г. Трембовецький**

### ***РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ***

*У статті розглянуто питання розвитку професійної спостережливості офіцера-прикордонника як їх найважливішої якості, проаналізовано основні підходи до розвитку спостережливості у психолого-педагогічній літературі, визначено основні напрями організації роботи з розвитку цієї якості, зокрема через розвиток таких її складових, як функціональний, інтелектуально-операційний та мотиваційний компоненти.*

*In the article the issue on the development of the professional observation as the major quality of the border guard officer is considered, the basic approaches to the observation development in the psychological literature are analysed, the main directions in the organization of the work on this quality development, particularly through the development of such components as functional, intellectually operational and motivational components, are determined.*

Спостережливість є однією з найбільш важливих професійних якостей офіцера-прикордонника, вона забезпечує успішність результатів і ефективність діяльності з охорони державного кордону, без неї майбутній офіцер-прикордонник не може в повному обсязі виконувати свої обов'язки. На сьогодні важливим завданням вищої військової школи є забезпечення належного рівня розвиненості професійних якостей майбутніх офіцерів-прикордонників, однією з яких є спостережливість.

Питанням розвитку спостережливості присвячено багато робіт відомих фізіологів, психологів та педагогів. Цій проблемі приділяв увагу ще Я. А. Коменський, який вперше визначив значення спостереження у навчальному процесі. У наш час при визначенні сутності спостережливості учені називають її умінням (М. Я. Басов, А. Д. Виноградова), здібністю (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко), якістю (Б. Г. Ананьєв) чи властивістю (В. А. Васильєв, Л. О. Регуш) особистості. Усі дослідники однак згодні в тому, що спостережливість включає роботу сенсорних, рухових, мисленневих та ін. механізмів,

чуттєве спостереження, попередній досвід, інтерес людини тощо. Дослідники також однак у виділенні операційних компонентів спостережливості, зокрема: уміння виділяти суттєві ознаки, уміння виділяти характерні ознаки та уміння встановлювати зв'язки і залежності між предметами. Різні підходи до визначення спостережливості розкривають різні її аспекти, доповнюючи один одного. На основі даних аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що спостережливість – це складна якість особистості, яка, з одного боку, передбачає уміння бачити предмети в усьому багатстві їхніх ознак, з іншого боку, виділяти суттєві ознаки і зв'язки, правильно розпізнавати типові риси в явищах, швидко орієнтуватись в ситуації.

При дослідженні спостережливості як професійно важливої якості офіцера-прикордонника найбільш доцільним можна вважати розгляд спостережливості насамперед як якості особистості. У цьому випадку можна якнайкраще підготувати майбутнього професіонала, звертаючи увагу не тільки на певні знання та уміння, але, що особливо важливо, на його якість. *Професійна спостережливість офіцера-прикордонника як якість виражається в умінні спеціально, вибірково, планомірно, з використанням своїх органів чуттів, здійснювати збір інформації, необхідної для виконання оперативно-службових завдань.* Професійна спостережливість офіцера-прикордонника тісно пов'язана із його психологічною підготовленістю (складовими якої обов'язково повинні бути володіння психологічними прийомами спостереження), з певним рівнем розумових здібностей, його волеволіями якостями, пам'яттю, сумлінністю та відповідальністю, рівнем професійних знань про об'єкт спостереження. **Метою статті** є визначення особливостей розвитку спостережливості як професійно важливої якості захисників кордону.

Саме поняття розвитку є досить складним та неоднозначним. Г. С. Костюк, підкреслюючи складність механізму розвитку, писав: “Розвиток – це безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак. Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає і якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих” [6: 54]. Розвиток можна розглядати як “процес кількісних і якісних змін в організмі під впливом різноманітних детермінант: зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих” [10: 74]. Отже, з урахуванням того, що розвиток передбачає утворення нових фрагментів і аспектів певного явища, *розвиток спостережливості можна розглядати, в першу чергу, як функціональний розвиток можливостей суб'єкта, тобто формування нових для суб'єкта уявлень, понять та дій.*

Одним із перших у психології питання розвитку спостережливості досліджував Б. Г. Ананьєв. Учений вказував, що є дві основні стадії розвитку спостережливості: перша – на основі розвитку органів чуттів, підвищення їхньої сприйнятливості, розширення кола чуттєвих вражень і виховання зорової, слухової та рухової пам'яті; друга – на основі активного мислення, уточнення й підвищення сприйнятливості органів чуттів до зовнішніх явищ [1: 91]. Дослідник вказував на велике значення діяльності навчання у розвитку спостережливості: “спостережливість – це цілеспрямована діяльність, що організує чуттєві сприйняття відповідно до певних інтелектуальних завдань, тобто її можна розглядати як певну взаємодію чуттєвого сприйняття та мислення. Спостережливість – це не будь-яка сукупність зовнішніх вражень, лише певна діяльність людини, що спрямована на сприйняття та розуміння тих чи інших явищ дійсності” [6: 91].

Цієї думки дотримувався і Г. С. Костюк. Він стверджував, що “навчання багато дає нагод для виховання в учнів здатності спостерігати предмети і явища навколишнього світу. Спостережливість по-різному розвивається у них залежно від того, як часто їм доводиться виконувати навчальні завдання, що вимагають цієї здатності” [5: 357]. Учений зазначав, що “спостережливість і різні види чутливості, що входять до її складу, розвиваються в учнів успішно, коли учні виконують завдання, які потребують самостійного, керованого словом учителя здобування знань про зовнішній вигляд предметів, їх форми, кольори, просторове

розміщення та інші особливості. Розвиток спостережливості виявляється при цьому в удосконаленні аналізу і синтезу сприйманих об'єктів, виділенні малопомітних ознак, у підвищенні точності словесного опису, в формуванні установки на цілеспрямоване спостереження” [5: 358].

Значний внесок у розв'язання питання про шляхи розвитку спостережливості зробив психолог Ю. З. Гільбух [3]. Розглядаючи спостережливість як складну здібність, він виділив три послідовних рівні її розвитку, які розрізняються між собою за характером предметів – об'єктів спостережливості: внутрішньооб'єктну спостережливість; міжпредметну репродуктивну спостережливість; міжпредметну творчу спостережливість. Крім того, автор запропонував деякі прийоми розвитку спостережливості в учнів у процесі навчання, вказав на такі суттєві компоненти спостережливості, як розумова активність, наявність чітких деталізованих уявлень про оточуюче середовище, здатність до адекватного оцінювання помічених особливостей.

С. Д. Максименко вважає, що для успішного спостереження необхідно визначити цілі спостереження, скласти його план – де, коли і як провести спостереження, створити необхідні умови для цього, підготувати способи спостереження та фіксації його результатів. Рівень умінь спостерігати, на думку вченого, залежить як від навченості спостерігати, так і від спостережливості як якості особистості. Якщо дитину змалку привчають спостерігати явища природи, поведінку тварин, ті чи інші аспекти життя, то у неї розвивається така риса, як спостережливість, тобто здатність помічати в об'єктах непомітне, але важливе для розуміння їх сутності [7: 214–215].

Багато дослідників указують, що для розвитку спостережливості важливо звернути увагу на мотиваційну сферу особистості. Зокрема, С. Л. Рубінштейн зазначав, що спостереження не буває чисто пасивним, споглядальним актом. На процес спостереження впливають і рівень розвитку мислення, і почуття, й інтерес, і досвід взаємодії з об'єктом. Учений писав: “Сприймає не ізольоване око, не вухо само по собі, а конкретна жива людина, і в її сприйнятті завжди виявляється вся людина, її ставлення до того, що вона сприймає, її потреби, інтереси, бажання, почуття” [9: 253].

Такої ж думки дотримуються і О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Вони зазначають, що “спостережливість формується в процесі систематичних занять улюбленою справою і пов'язана з розвитком професійних інтересів особистості” [4: 137].

Л. О. Регуш серед найважливіших чинників, які впливають на розвиток спостережливості, також називає особистісні уподобання та установки, через що спостережливість набуває вибіркового характеру. Ще більшою мірою розвивається спостережливість при усвідомленні та розумінні того, що людина бачить, за чим спостерігає. Л. О. Регуш вважає, що осмисленість залежить передусім від об'єму наявних у людини уявлень і понять про відповідні явища та процеси. Осмислити побачене вдається завдяки включенню його в усталені пізнавальні структури, які і складають пізнавальний досвід людини. Цей процес опосередкований і мисленнєвою діяльністю, в якій відбувається не тільки систематизація і класифікація усього побаченого, але й переведення його на вербальний рівень, а значить – і узагальнення. Це означає, стверджує Л. О. Регуш, що професійні знання, а також мисленнєві процеси, що забезпечують оперування ними, дозволяють усвідомлювати і розуміти всі явища. Результати розуміння і усвідомлення сприйнятого будуть опосередковані особливостями пам'яті, так як саме завдяки їй забезпечується повнота уявлень і понять, що складають структуру знань людини, її професійний досвід. Дослідниця стверджує, що розуміння спостережуваного є певним видом мисленнєвих задач, в яких вирішується питання: що це означає або до чого це стосується, тобто це задачі на систематизацію чи класифікацію [8: 94–95].

Л. О. Регуш відстоює думку про те, для спостережливості важливе значення має виховання. Якщо в процесі взаємодії з людиною дорослі давали можливість дитині самій спостерігати за світом і робити відкриття, можна сподіватися, що вже підліткового віку спостережливість може сформуватися як властивість сенсорної організації. Якщо в процесі

дорослішання людина не мала можливості чи необхідності спостерігати, то і ця властивість не розвивалася. Для розвитку спостережливості має значення не стільки вік, скільки тренування [8: 98–99].

В. Л. Васильєв вважає, що для розвитку спостережливості слідчого важливо, щоб його сприйняття було цілеспрямованим, планомірним, осмисленим. Це, на думку вченого, залежить від професійного досвіду та особливостей його мислення, від того, наскільки людина обдуманно сприймає предмети та явища зовнішнього світу. В. Л. Васильєв робить висновок, що високий рівень спостережливості слідчого обумовлений:

- установкою на сприйняття інформації, яка має значення для розкриття злочину; ця установка допомагає подолати втому;
- специфічною концентрацією уваги на тих об'єктах та властивостях, які можуть дати необхідну інформацію; знаходження слідів підробки при огляді документів, констатація нетипової поведінки при спостереженні за людиною;
- тривалим збереженням стійкої уваги, що забезпечує готовність усіх систем слідчого до сприйняття в потрібний момент необхідної початкової інформації (при тривалих обшуках, тривалих допитах) [2: 223].

Як бачимо, всі дослідники вказують на те, що спостережливість можна розвивати за умов тривалої та цілеспрямованої роботи. При цьому важливо звернути увагу на всі її складові, зокрема функціональний, інтелектуально-операційний та мотиваційний компоненти. Функціональний (психофізіологічний) компонент – це індивідуальні особливості людини, що залежать від якісних особливостей процесів сприймання та спостереження і зумовлюються природним станом органів чуттів та життєвим досвідом. Для розвитку функціонального компонента спостережливості важливе значення має активізація органів чуттів людини, учать у спостереженні зорових, слухових, нюхових і смакових рецепторів. Аналіз спостережливості як якості особистості, ролі психічних функцій у її формуванні і розвитку свідчить, що ефективність діяльності спостереження і розвиток спостережливості забезпечується оптимальним розвитком органів чуттів та перцептивної уваги людини.

Інтелектуально-операційний компонент спостережливості складають знання про спостереження, уміння та навички спостерігати, які необхідно розглядати в контексті професійної уважності, професійної чутливості та професійної сприйнятливості. Розвиток цього компонента професійної спостережливості можна забезпечити наданням майбутнім офіцерам-прикордонникам знань про особливості спостережливості, про перебіг основних психічних процесів, що забезпечують розвиненість спостережливості, у процесі цілеспрямованих тренувань щодо підвищення рівня професійної уважності, чутливості та сприйнятливості.

Що стосується мотиваційного компонента, складовими якого є покликання, наміри та мотиви, активізація спостережливості у цьому випадку тісно пов'язана з інтересами та потребами офіцерів-прикордонників, з їх ставленням до своєї роботи. Провідними спонуками спостережливості для офіцера-прикордонника є професійні мотиви, нагальна необхідність успішного виконання професійних завдань. В активності спостережливості мають велике значення і соціальні мотиви: відповідальність, розуміння соціальної значущості спостережливості, прагнення утвердитись у військовому колективі шляхом удосконалення рис характеру, отримати визнання командирів та колег, належними чином виконати службові завдання. Серед складових мотиваційного компонента чинниками, які підвищують активність спостереження офіцера-прикордонника, є інтерес до професійної діяльності, потреба досягти успіху у професійній діяльності, бажання належним чином виконати всі поставлені завдання службово-професійної діяльності.

Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити, що з урахуванням того, що у розвитку спостережливості велике значення має діяльність навчання, а сама ця якість формується в процесі систематичних занять улюбленою справою і пов'язана з розвитком професійних інтересів особистості, розвиток спостережливості майбутніх офіцерів-



прикордонників буде ефективним за умови спеціальної організації психолого-педагогічних впливів, що активізували б емоційно-вольову, інтелектуально-операційну та потребнісно-мотиваційну сфери особистості. Для розвитку у курсантів ВВНЗ професійної спостережливості офіцера-прикордонника необхідно визначити спеціальні цілі та завдання навчальної роботи, використовувати сучасні педагогічні технології для розвитку професійної спостережливості майбутніх офіцерів-прикордонників під час їх навчання у ВВНЗ. Ці технології не повинні обмежуватися чисто методичною розробкою питання, а передбачати також цілеспрямований комплекс окремих принципів навчання, спеціально адаптовані педагогічні моделі діяльності викладача й курсантів та необхідні педагогічні умов для своєї реалізації.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х тт. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 287 с.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология. – С-Пб.: Питер Ком, 1998. – 656 с.
3. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника: психология, диагностика, педагогика: Пер. с укр. – Перераб. и доп. – К.: Ин-т психологии АПН Украины, 1993. – 272 с.
4. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
6. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Підручник. – 2-е вид. перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2004. – 445 с.
7. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: “Реал-бук”, К.: “Ваклер”, 1999. – 528 с.
8. Регуш Л.А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб: Изд. дом Питер, 2001. – 176 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2001. – 720 с.
10. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 371.11+370.1+7.01

О.М. Тюрікова

### **ДІАГНОСТИКА ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИКОРИСТАННЯ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті запропоновано один із шляхів з'ясування реального стану щодо застосування середовищного підходу вчителями–практиками в повсякденній професійній діяльності на основі аналізу культуротворчого середовища уроку.*

*In this article one of the methods of diagnosis was offered how the teachers of Art were ready to apply suitable conditions in their practical work on the base of analysis of culture-creation programme of the lesson.*

Середовищний підхід до освіти зафіксований як перспективний на рівні “Всесвітніх доповідей з освіти” ЮНЕСКО, його актуальність полягає в тому, що освіта розглядається як спосіб соціокультурного коригування, тобто створення самої людини в цілях, умовах і завданнях її діяльності, що змінюються.

Середовищний підхід, як спосіб організації середовища й оптимізації його впливу на особистість школярів його різні аспекти були предметом дослідження Н.Боритко, В.Глазичова, О.Гутнова, А.Іконнікова, Ю.Мануйлова, Л.Печко, А.Павловського, Ф.Фрадкіна, А.Хуторського, В.Шимко та ін.

У попередніх статтях нами було розглянуто особливості застосування середовищного підходу вчителем образотворчого мистецтва в професійній діяльності: закономірності, алгоритм аналізу, утворення, вдосконалення середовища.

Метою цієї статті є з'ясування реального стану щодо застосування середовищного підходу вчителями – практиками в повсякденній професійній діяльності та реалізація завдань: апробувати авторську методику діагностування вчителів щодо наявності знань та вмінь в сфері культуротворчого середовища; встановити чинники, які впливають на стан компетентності вчителів; виявити проблеми підготовки фахівців до застосування середовищного підходу та накреслити шляхи вирішення цих проблем.

У межах констатувального експерименту вчителям і студентам було запропоновано розробити сценарій уроку на довільну тему (за власним бажанням) та здійснити аналіз цього уроку з точки зору утворення єдиного культуротворчого середовища.

Аналіз уроків здійснювався за діагностувальною картою (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Використання середовищного підходу вчителями образотворчого мистецтва і студентами художньо-графічного факультету**

№ п/п	Показники – елементи середовищного підходу	Бали				
		0	1	2	3	4
1.	Ступінь інтегрованості навчального матеріалу					
2.	Використання естетичних можливостей учителя					
3.	Активізація естетичних можливостей учнів					
4.	Естетизація предметно-просторового оточення					
5.	Створення особливої атмосфери уроку, естетичних міжособистісних стосунків					
6.	Наявність драматургії уроку					
7.	Цілісність уроку, його єдиний образ					

У дослідженні використовувалися методи самооцінки, експертної оцінки. Вчителям і експертним групам було запропоновано проаналізувати сценарії уроків за чотирибальною системою. Бали визначали ступінь прояву того чи іншого показника:

0 балів – не виявлений;

1 бал – недостатньо виявляється;

2 бали – виявляється майже в достатній мірі;

3 бали – присутній в достатній мірі;

4 бали – оптимально застосований.

Кожний урок здобував 3 оцінки – самооцінку, оцінку експертної групи з викладачів Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів і викладачів художньо-графічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, оцінку експертної групи вчителів, що брали участь в експерименті.

Середнє арифметичне заносилося до індивідуальної картки вчителя й зіставлялося зі шкалою оцінок, в якій бали розподілено за рівнями:

0 – 6 балів – елементарний рівень;

7-13 балів – базовий рівень;

14-20 балів – суб'єктивно-продуктивний рівень;

21-28 балів – об'єктивно-продуктивний рівень.

Розглядалися уроки, що були представлені 42 вчителями початкової школи, які викладають образотворче мистецтво у школах м. Іллічівська Одеської області; 24 сценарії уроку, розроблених студентами заочної та денної форми навчання художньо-графічного

факультету Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського; 34 уроки вчителів образотворчого мистецтва – слухачів курсів Одеського інституту вдосконалення вчителів; 24 уроки, розроблених вчителями – учасниками обласного конкурсу “Учитель року – 2004, 2007”.

Таблиця 2.

**Зведені дані про вчителів, що взяли участь в експерименті**

Освіта Специфіка професійної діяльності	Вища і незакінчена вища художньо-педагогічна освіта			Вища і середньоспеціальна педагогічна освіта		
	0-5 років	5-10 років	>10 років	0-5 років	5-10 років	>10 років
Стаж педагогічної роботи						
Вчителі образотворчого мистецтва загальноосвітньої школи	10	20	16			
Вчителі початкових класів – викладачі ОТМ				8	24	10
Вчителі-сумісники – викладачі інших навчальних дисциплін				0	10	2
Студенти денної та заочної форми навчання	16	6	2			

Аналіз сценаріїв уроків засвідчив, що простежується залежність від:

- 1) особливостей фахової освіти вчителя (вчитель ОТМ з художньою, художньо-педагогічною, педагогічною освітою, вчитель початкової школи, викладач ОТМ, які не мають педагогічної освіти);
- 2) педагогічного стажу (до 5 років, від 5 до 10 років, понад 10 років);
- 3) особливостей посадових обов'язків вчителя, його професійної діяльності (вчитель-сумісник, викладач загальноосвітніх дисциплін, учитель ОТМ за фахом та посадою соціального педагога, заступник директора з виховної роботи, класний керівник тощо);
- 4) особистісних якостей й уподобань учителя (також мають місце зовнішні фактори);
- 5) особливостей навчального закладу, в якому працює вчитель (місце розташування (сільська чи міська школа), матеріальна база, культурне оточення, традиції навчального закладу);
- 6) позиції адміністрації школи і колег щодо естетизації навчально-виховного процесу (сприяння, невтручання, ігнорування).

Дані, що ілюструють перші три з цих висновків, подано в таблицях 3, 4, 5.

Таблиця 3.

**Залежність рівнів підготовленості вчителя до використання середовищного підходу у професійній діяльності від стажу роботи**

Рівні	Стаж	0-5 років		5-10 років		понад 10 років	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
	1	2	3	4	5	6	7
Елементарний рівень		8	6,4	8	6,4	6	4,8
Базовий рівень		14	11,3	20	16	12	9,7

1	2	3	4	5	6	7
Суб'єктивно-продуктивний рівень	10	8	30	24	9	7,3
Об'єктивно-продуктивний рівень	0	0	2	1,6	3	2,5

З таблиці 3 видно, що на елементарному рівні знаходяться 6,4% учителів зі стажем роботи від 0 до 10 років, кількість учителів зі стажем роботи понад 10 років – 4,8%. На базовому рівні найбільше вчителів зі стажем роботи від 5 до 10 років – 16%, від 0 до 5 років – 11,3% і найменша кількість учителів зі стажем роботи понад 10 років – 9,7%. Суб'єктивно-продуктивний рівень виявили 8% учителів зі стажем роботи від 0 до 5 років, 24% – від 5 до 10 років (найбільший показник) та 7,3% – понад 10 років (найменший показник). На об'єктивно-продуктивному рівні виявлено 1,6% учителів зі стажем роботи від 5 до 10 років, 2,5% – понад 10 років і не зафіксовано жодного викладача зі стажем роботи від 0 до 5 років.

Таблиця 4.

**Залежність рівнів підготовленості вчителів образотворчого мистецтва до застосування середовищного підходу у професійній діяльності від рівня освіти**

Рівні \ освіта	Вища і незакінчена вища художньо-педагогічна освіта		Вища і незакінчена вища педагогічна освіта	
	абс.	%	абс.	%
Елементарний рівень	17	13,7	12	9,7
Базовий рівень	22	17,8	26	21
Суб'єктивно-продуктивний рівень	22	17,8	10	8
Об'єктивно-продуктивний рівень	9	7,3	6	4,8

З таблиці 4 бачимо, що серед учителів з вищою художньо-педагогічною освітою 13,7% знаходяться на елементарному рівні, 17,8% – на базовому та суб'єктивно-продуктивному рівнях і 7,3% – на об'єктивно-продуктивному рівні підготовленості до застосування середовищного підходу у професійній діяльності.

Серед учителів з вищою педагогічною освітою на елементарному рівні виявлено 9,7% респондентів, на базовому рівні – 21%, на суб'єктивно-продуктивному рівні – 8% і на об'єктивно-продуктивному рівні 4,8% учителів. Тобто вищий рівень зафіксований у вчителів з художньо-педагогічною освітою, що пояснюється специфікою мистецької діяльності як такої, що утворює середовище.

Таблиця 5.

**Залежність рівнів підготовленості вчителів до застосування середовищного підходу від специфіки професійної діяльності**

Рівні \ Специфіка діяльності	Вчителі ОТМ		Вчителі початкової школи		Вчителі-сумісники		студенти	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Елементарний рівень	8	6,5	10	8	4	3,2	4	3,2
Базовий рівень	22	18	27	22	6	4,8	10	8
Суб'єктивно-продуктивний рівень	10	8	5	4	2	1,6	10	8
Об'єктивно-продуктивний рівень	6	4,8	4	3,2	0	0	0	0

З таблиці 5 видно, що на елементарному рівні знаходяться 6,5% учителів ОТМ, 8% – учителів початкових класів, по 3,2% учителів-сумісників і студентів; базовий рівень виявили 4,8% учителів-сумісники, 8% – студенти, 18% – учителі ОТМ і 22% – учителі початкових класів; суб'єктивно-продуктивний рівень зафіксовано по 8% у вчителів ОТМ та студентів, 4% – у вчителів початкової школи і 3,2% – у вчителів-сумісників; на об'єктивно-продуктивному рівні знаходяться 4,8% учителів ОТМ, 3,2% учителів початкової школи і зовсім відсутні вчителі-сумісники та студенти.

Відтак, простежується певна залежність від професійних обов'язків і посади вчителів, отже, змінюється рівень їхньої підготовленості до застосування середовищного підходу в навчально-виховному процесі.

Зіставлення даних таблиць 3-5 свідчить, що рівні підготовленості вчителів нівелюється стажем, здобутою освітою, особливостями професійної діяльності, проте загальний рівень для всіх класифікацій груп достатньо низький (див. табл. 6).

Таблиця 6.

**Зведені дані про рівні підготовленості вчителів і студентів до застосування середовищного підходу у професійній діяльності (у %)**

Рівні \ Залежність від	Стажу роботи	Здобутої освіти	Особливостей професійної діяльності
Елементарний рівень	17,6	23,4	20,9
Базовий рівень	37	38,8	20,5
Суб'єктивно-продуктивний рівень	39	25,8	21,6
Об'єктивно-продуктивний рівень	4,1	12,1	8

Як видно з таблиці 6, 50-60% приходить на елементарний і базовий рівні, продуктивному рівню відповідають 30-40% учителів і студентів

Відтак, аналіз уроків засвідчив, що наявні спільні проблеми, які заважають утворенню культуротворчого середовища уроку мистецького циклу, зокрема такі: вчителі взагалі не ставлять перед собою завдання щодо досягнення драматургічної цілісності уроку, вдосконалення естетичної складової кожного з елементів середовища уроку, недостатньо використовують інтеграційні можливості мистецтва, його ціннісно-орієнтовний потенціал; мають ускладнення в розстановці інтеграційних акцентів; не вміють використовувати середовищний підхід в естетизації навчально-виховного процесу взагалі й інтеграції з іншими навчальними дисциплінами. З двох напрямів середовищної діяльності вони майже несвідомо деяку перевагу надають формоутворенню, але майже не володіють методами управління сприйняттям.

З огляду на це, ми доходимо висновку, що до процесу підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідно включити засоби вирішення вищеозначених проблем. Визначення шляхів проведення даної роботи і може стати предметом подальших наукових розвідок.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Колпакова А.А. Особенности эстетико-педагогической среды урока мировой художественной культуры // Межвуз.сб.научн.тр. – М.-Луганск: Мн-т худ.образования РАО; Луганский гос.пед.ун-т им. Т.Шевченко, 2000. – С.79-88.
2. Командышко Е. Эффективность факторов школьной среды в эстетикотворческом развитии // Меж вуз.сб.научн.тр. – М.-Луганськ: Ин-т худ.образования РАО; Луганский гос.пед.ун-т им. Т.Шевченко, 2000. – С. 88-97.
3. Павловський А. Модель создания эстетической среды урока в старшем звене школы // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе): Меж вуз.сб.научн.тр.

- М.-Луганськ: Ін-т худ.образования РАО; Луганский гос.пед.ун-т им. Т.Шевченко, 2000. – С. 71-78.
4. Пкечко Л.П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса // Эстетическая среда и развитие культуры личности (в школе и педвузе): Меж вуз.сб.научн.тр. – М.-Луганськ: Ін-т худ.образования РАО; Луганский гос.пед.ун-т им. Т.Шевченко, 2000. – С. 58-71.
  5. Тюрікова О.М. Шляхи вдосконалення культуротворчого середовища сучасної школи // Наука і освіта. – 2007. – № 1-2. – С. 190-194.

**УДК 378.14**

**І.В. Цєпова**

### **УДОСКОНАЛЕННЯ ВМІНЬ АНАЛІЗУ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ**

*У статті розглядаються шляхи удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики.*

*The article deals with the different ways of the methodical competence of the future primary school teachers in the course of the pedagogy practical experience.*

**Постановка проблеми.** Вхідження національної вищої школи до європейського науково-освітнього простору є складним та багатограним завданням, що потребує, зокрема компетентнісного підходу, який набуває все більшої популярності як нове розуміння сутності освітнього процесу, його цільових настанов.

Аналіз наукових праць, у яких розглядається проблема компетентнісно-орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя (О.Бігич, О.Біда, С.Бондар, Т.Браже, М.Забрудський, А.Маркова, М.Розов, Т.Сорокіна, В.Стрельніков, С.Татарніцева, А.Хуторської, О.Ярошенко, К.Яцишин та ін.) дозволив уявити робочу модель професійної компетентності, яка переконливо доводить, що її центральною складовою є методична компетентність майбутніх фахівців.

Процес формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу складається з: а) набуття студентами теоретичних методичних знань; б) оволодіння майбутніми вчителями процедурними методичними вміннями на практичних заняттях; в) оволодіння студентами методичними навичками протягом педагогічної практики.

Педагогічна практика займає особливе місце серед організаційних форм практичної підготовки студентів як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. Дидактичною метою педагогічної практики є формування у студентів професійно-методичних умінь; закріплення, узагальнення й систематизація професійних знань шляхом їх застосування в реальній дійсності; розширення й поглиблення професійних знань студентів завдяки вивченню досвіду роботи фахівців у відповідній предметній галузі.

Педагогічна практика з методики викладання української мови в початковій школі, що спрямована на забезпечення студентів комплексом методичних знань, умінь і навичок здійснювати всі види навчально-виховної роботи вчителя з названих предметів, здійснюється у два етапи: на четвертому й на п'ятому курсах факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди під час вивчення навчальної дисципліни “Методика викладання української (рідної) мови в початковій школі”.

Метою педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи є оволодіння студентами вміннями здійснювати всі аспекти (навчальний, пізнавальний, виховний, розвивальний) мовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботах, а також здійснювати наукове її (освіти) дослідження; поглиблення методичних знань й удосконалення методичних навичок студентів щодо здійснення мовної освіти молодших школярів на уроках та позакласних заходах з української мови; формування у студентів потреби в постійних самовдосконаленні й самоосвіті.

Одним з аспектів розвитку методичної компетентності студентів у процесі проходження педагогічної практики є формування та вдосконалення в майбутніх учителів умінь самоаналізу форм своєї основної діяльності на уроці, а також аналізу відвіданих уроків учителів з метою вивчення досвіду роботи і більш вдумливого ставлення до власної праці.

Педагогічний аналіз уроків є предметом дослідження багатьох сучасних науковців і вчителів-практиків (Ю. Бабанський, Б.Єсіпов, А.Зимульдінова, Ю.Конаржевський, А.Кузьмінський, В.Омелянєнко, М.Махмутов, М.Наумчук, О.Савченко та інші). Усі вони зазначають, що аналіз уроку дає можливість учителю глибше вивчати ті чи інші позитивні або негативні явища педагогічного процесу і з'ясувати їхні причини; що вміння здійснювати аналіз та самоаналіз уроків – обов'язковий і невід'ємний елемент методичної компетентності майбутнього вчителя.

**Мета статті** полягає в характеристиці різних видів педагогічного аналізу уроків і розкритті методики навчання студентів аналізу уроків української мови у процесі проходження активної педагогічної практики в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Як зазначав В.Сухомлинський, від високого наукового рівня аналізу уроків залежить дуже багато: інтелектуальне багатство життя педагогічного і учнівського колективів, методична майстерність учителів, багатогранність інтересів вихованців [6: 576].

Під педагогічним аналізом науковцями розуміється функція управління школою, яка спрямована на вивчення стану, тенденцій розвитку, на об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу і вироблення на цій основі рекомендацій по впорядкуванню системи або переведення її у вищий якісний стан [1; 2; 3; 4; 5].

У практиці роботи методистів і вчителів початкової школи виділяють кілька типів аналізу уроків (дидактичний, психологічний, виховний, методичний, організаційний) та їх видів (повний, короткий, комплексний, аспектний) [3].

Існують два підходи до аналізу уроку – *поелементний* і *системний*. *Поелементний* передбачає розчленування уроку на окремі складові за різними напрямками та оцінку їх якості відповідно до мети та вимог методики. *Системний* аналіз передбачає розгляд уроку як певної педагогічної цілісності, в якій розв'язуються психолого-дидактичні і методичні завдання. З точки зору О.Савченко, найбільш оптимальним є поєднання обох форм [5: 270 – 271].

М.М.Махмутов називає три основних види аналізу уроку: *повний, короткий, аспектний*.

*Повний аналіз* містить у собі: а) аналіз постановки мети та організації дій учнів щодо прийняття мети; б) аналіз етапів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; в) аналіз діяльності вчителя й учнів на уроці; г) аналіз організаційного аспекту: обстановки, обладнання, виконання санітарно-гігієнічного режиму, культури запису на дошці, раціональність використання часу; г) результати уроку (висновки і пропозиції).

*Короткий аналіз* проводиться з метою загальної оцінки якості, науково-методичного рівня заняття. Аналіз відображає основні дидактичні категорії (чи досягнена мета, чи розв'язані поставлені завдання).

*Аспектний аналіз* проводиться з метою розгляду якоїсь складової уроку для виявлення недоліків або встановлення ефективності певних прийомів діяльності вчителя [4: 348 – 349].

*Комплексний* аналіз проводиться з метою широкого розгляду певного методичного питання, що виходить за межі уроку. Він складається з кількох видів аналітичної роботи, які в комплексі допомагають побачити повну картину проблеми.

*Самоаналіз* уроку пов'язаний з усвідомленням учителем власної праці. Тому методика самоаналізу уроку у своїй основі не відрізняється від аналізу уроку методистом або студентами, але має власну специфіку, що пов'язана із суб'єктом аналізу – учителем або практикантом.

Ураховуючи складність процесу оволодіння студентами методикою різних видів аналізів уроків, система організації педагогічної практики передбачає можливість створення передумов для їхнього послідовного розвитку. Для цього практиканти отримують на установчій конференції так званій “методичний портфель”, який містить перелік конкретних завдань з анкетами для студентів, учителів початкових класів і молодших школярів, опорними схемами різних видів аналізів уроків учителів початкових класів, пам'ятками про послідовність підготовки до проведення залікових уроків і схемами їхнього самоаналізу.

Наведемо приклади конкретних завдань, які отримують студенти IV-V курсів факультету початкового навчання ХНПУ імені Г.С.Сковороди для проходження активної педагогічної практики у школі.

**Завдання 1.** Відвідати уроки з української (рідної) мови, зробити аспектний аналіз їх науково-методичного рівня.

**Схема аспектного аналізу науково-методичного рівня уроку української (рідної) мови:**

**1. Науковість викладання мовного матеріалу:**

- дотримання (недотримання) послідовності у викладі матеріалу;
- достовірність, науковість фактичного матеріалу: знання вчителем сутності мовного явища, дотримання сучасних поглядів мовознавців на тему, що вивчається на уроці;
- правильність уживання термінології, пов'язаної з поняттями “звук”, “буква”, “речення” тощо;
- розкриття взаємозв'язків понять.

**2. Методичний аспект:**

- методи, що використовувалися вчителем на уроці: евристичний, проблемний, частково-проблемний, пояснювально-ілюстративний, репродуктивний тощо;
- прийоми роботи, які використовувалися на уроці: евристична бесіда, спостереження за мовним матеріалом, створення проблемної ситуації, граматичний розбір тощо;
- уміння точно, правильно і послідовно ставити запитання на уроці;
- уміння забезпечити навчальний процес дидактичним матеріалом та наочними посібниками, що відповідають обраним методам і прийомам роботи.

**Завдання 2.** Відвідати уроки читання, зробити комплексний аналіз формування повноцінної навички читання в молодших школярів.

**План комплексного аналізу формування повноцінної навички:**

**1. Анкетування учнів, техніка читання яких буде аналізуватися.**

- Які книжки ти прочитав(ла) за останні два місяці?
- Які книжки ти прочитав(ла) разом із батьками?
- Скільки книжок тобі подарували за останні три роки? Чи прочитав(ла) ти їх?
- Хто твій улюблений письменник?
- Ти читаєш: щодня; через день; 1 – 2 години; 30 хвилин у день; менш, ніж 30 хвилин у день.

Обробка даних анкети показує: а) рівень пропаганди книжок; б) ставлення членів сім'ї до читання та книжок; в) начитаність учнів; г) роботу батьків із формування техніки читання.



## 2. Ознайомлення з читацькими формулярами учнів у шкільній бібліотеці:

- що читають учні;
- кількість прочитаних книжок за певний термін часу.

## 3. Перевірка рівня сформованості навички читання учнів класу:

- з'ясування способів читання;
- перевірка темпу (швидкості) читання;
- визначення рівня правильності читання;
- визначення рівня усвідомленості прочитаного;
- визначення рівня виразності читання.

За результатами замірів заповнюється таблиця.

### Рівень сформованості навички читання учнів \_\_\_\_\_ класу

Прізвище учнів	Спосіб читання			Темп чит.	Правильність читання		Свідом. читання		Вираз чит.
	по склад.	словами + склад.	цілими словам		кільк. помил.	види помилок	відп. на запитання	переклад	

**Завдання 3.** Підготувати і провести залікові уроки з української мови і читання відповідно до плану педагогічної практики. Зробити самоаналіз уроків.

### Схема самоаналізу уроку

#### 1. Характеристика мети уроку з опорою на характеристику класу:

- загальна підготовленість учнів класу до роботи на уроці;
- загальна характеристика типу спілкування між учнями; стан мовленнєвого розвитку дітей;
- навчальна, виховна та розвивальна мета уроку, розроблена з урахуванням мовленнєвого розвитку та підготовленості учнів даного класу.

#### 2. Характеристика задуму уроку:

- характеристика змісту навчального матеріалу з мови (читання), який повинен бути засвоєний: матеріал, який потребує допомоги вчителя; матеріал, який учні можуть засвоїти самостійно; матеріал, який необхідно повторити перед вивченням нової теми;
- характеристика методів навчання і форм організації пізнавальної діяльності, які планувалося використати на уроці.

#### 3. Характеристика побудови уроку, який був проведений, виходячи із його задуму:

- характеристика етапів уроку, на яких опрацьовувався матеріал з мови (читання);
- методи, прийоми роботи, завдання, які позитивно (негативно) вплинули на хід уроку, на його результативність;
- досягнення мети уроку, аналіз причин, які не дали реалізувати повністю мету уроку;
- відповідність мовлення вчителя та учнів літературним нормам, робота вчителя над удосконаленням культури мовлення учнів.

**Висновки.** Отже, однією з обов'язкових і важливих складових методичної майстерності вчителя початкових класів є вміння виконувати як аналіз відвіданих уроків, так і самоаналіз проведених уроків.

Спостереження за роботою студентів протягом проходження ними педагогічної практики, анкетування майбутніх учителів дозволяє стверджувати, що постійне вправління

студентів у різних видах аналізу уроків української мови дає можливість їм приділяти більше уваги тим чи іншим позитивним або негативним явищам педагогічного процесу і з'ясувати їхні причини.

Оволодіння вміннями аналізувати уроки дозволяє студентам бачити всі його складові етапи, глибоко, а не формально (“подобається – не подобається”, “добре – погано”) аналізувати власну роботу та роботу своїх однокурсників, активно брати участь в обговоренні пробних та залікових уроків, у творчому процесі навчання дітей.

Аналізи уроків за поданими планами і схемами дають змогу студентам досягти системності у вивченні змісту і протікання процесу навчання на уроках.

Перспективами подальшої роботи є збагачення комплексу “методичного портфеля” новими схемами і планами різних видів аналізів уроків, апробація і вдосконалення цього комплексу та поширення його у вищих навчальних закладах, що готують майбутніх учителів початкових класів. Наступними науковими розвідками буде складання тестових завдань щодо перевірки вміння якісно робити аналіз уроків української мови і читання та розроблених учителями початкових класів і студентами-практикантами планів-конспектів цих уроків.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бабанский Ю.К. Анализ эффективности современного урока // Народное образование. – 1979. – № 9. – С. 4 – 12.
2. Есипов Б.П. Типовая схема анализа урока // Методические записки МГПИ имени А.С.Бубнова. – М., 1998. – С. 238 – 245.
3. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М., 2000. – 336с.
4. Махмутов М.М. Современный урок. – М., 1985. – 244с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К., 2002. – 368с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.5. – К., 1977. – 589.

**УДК 37.014.542**

**Г.І. Шатковська**

### ***РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ І ХІМІЇ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ ЗА МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ***

*Стаття присвячена створенню інноваційного навчального середовища з реалізації інтегративного підходу до навчання фізики і хімії за модульно-рейтинговою технологією.*

*The article describes creation of innovative education environment. In particular, it represents realization of integrative approach to physics and chemistry study in accordance with modular-rating technology.*

Сучасний етап розвитку вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії та практиці. Цей процес зумовлений низкою суперечностей, головна з яких – невідповідність традиційних форм і методів навчання та виховання новим тенденціям розвитку системи освіти, соціально-економічним умовам розвитку суспільства, які спричинили виникнення об'єктивних інноваційних процесів у освітянській галузі.

Для реалізації розвитку інноваційних процесів та завдань, що постали на сучасному етапі розбудови державної системи освіти в умовах відтворення і зміцнення інтелектуального потенціалу України, інтеграції у світовий освітній простір, необхідне посилення ролі теоретичних знань у професійній підготовці студентів, що потребує перегляду

способів залучення студентів до роботи з опанування знань та застосування їх у професійній діяльності на основі інтеграції навчальних дисциплін. Теоретичний аналіз літературних джерел з означеної проблеми дозволив встановити, що на сьогодні досліджені лише деякі аспекти інтегративного підходу до навчання студентів (учнів). Розглядали інтеграцію на рівні міжпредметних зв'язків Зверев І.Д., Ільченко В.Р., Максимова В.М., Мальований Ю.І., Сергеев О.В. та ін.; на рівні формування цілісних уявлень про світ, світоглядної цілісності особистості – Барбіна Е.С., Семиченко В.А., Гончаренко С.У., Козловська І.М.; як засіб гуманітаризації змісту освіти та розвитку теоретичного мислення – Ільченко В.Р., Щербаков Р.М.; як засобу підвищення теоретичного рівня засвоєння знань про природу – Гончаренко С.У., Гуз К.Ж., Ільченко В.Р., Носенко Є.А., Степанюк А.В. та ін. Проте в дослідженнях науковців недостатньо уваги приділено вивченню питання про застосування інтегративного підходу до вивчення загальноосвітніх дисциплін, у тому числі фізики й хімії у ВНЗ I-II рівнів акредитації. Означені позиції визначають *актуальність* теми статті, *мета* якої полягала у розкритті можливостей реалізації інтегративного підходу до вивчення фізики і хімії у закладах професійної освіти.

До завдань, які необхідно було розв'язати, увійшли: обґрунтування доцільності переходу на інтегративний підхід до навчання студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації; аналіз планів вивчення дисциплін загальноосвітнього і спеціального блоків з позицій можливостей для здійснення інтеграції їх змісту; дослідження особливостей модульно-рейтингової системи в контексті її застосування як основи для інтегративного навчання.

Інтеграція навчального процесу, на думку багатьох вчених, є одним із важливих чинників оптимізації процесу навчання. Необхідність здійснення міждисциплінарної інтеграції, яка набагато ширша за міжпредметні зв'язки, впливає з педагогічних, філософських і психологічних значень їх для вдосконалення процесу навчання. Як зазначає В.М.Федорова, міжпредметні зв'язки – це “відображення у змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі і пізнаються сучасними науками”. Інтеграція ж закріплює не лише зв'язок, але й взаємопроникнення окремих навчальних дисциплін одна в одну. Використання інтегративних зв'язків у вивченні будь-якої навчальної дисципліни, має особливо важливе значення для курсу фізики у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації технічно-технологічного профілю. *По-перше*, сучасна фізика – це фундаментальна наука, на якій базуються практично всі загальнотехнічні та спеціальні дисципліни, прогрес фізики нерозривно пов'язаний із досягненнями інших фундаментальних наук про природу та з досягненнями техніки. *По-друге*, дія законів фізики виходить за межі власне фізики і проявляється в інших природничих науках, однією з яких є хімія. *По-третє*, на вивчення курсу фізики в середніх спеціальних навчальних закладах відводиться недостатньо аудиторних годин і спостерігається тенденція їх подальшого скорочення. Таким чином, пошук напрямів підвищення якості підготовки студентів з фізики як фундаменту загальнотехнічної і спеціальної підготовки є актуальним. Одним із таких напрямів є впровадження інтегративного підходу до навчання студентів фізики.

Аналіз стану впровадження інтегративного підходу до навчання фізики у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації технічно-технологічного профілю засвідчив, що в більшості закладів України він ще не набув належного застосування.

У своїх підходах до розроблення моделі інтеграції інтегрованого курсу “Фізика–хімія” ми виходили з можливості реалізації трьох наступних варіантів:

1. Створення інтегрованого курсу на основі фізики, як фундаментальної дисципліни із включенням елементів хімічних знань, які необхідні для опанування професією.
2. Виділення хімії, як основної дисципліни, до змісту якої передбачалось включення елементів фізичних знань, необхідних для фахової підготовки студентів.
3. Створення програми інтегрованого курсу, що базувався б на узгодженні навчальних програм з “Фізики” і “Хімії” з метою визначення розділів, котрі дублюються під час вивчення цих навчальних дисциплін; поєднання та узгодження їх із професійною

підготовкою, що знайшла відображення у змісті спеціальних предметів; створення програми такого курсу.

Аналіз усіх можливих варіантів інтеграції фізики і хімії шляхом створення інтегрованого курсу дозволив визначити “слабкі” і “сильні” сторони кожного з них. У результаті аналізу, ми дійшли висновку про доцільність реалізації саме третього підходу. На наш погляд, він дозволяє:

- 1) виконати вимоги програми з кожної навчальної дисципліни;
- 2) збільшити кількість годин на вивчення базових розділів обох курсів, які є основою для опанування професією;
- 3) дати можливість залучити до викладання цього інтегрованого курсу викладачів фізики і хімії. За умов відсутності фахівців такого профілю ми вважали, що в експерименті викладач-фізик мав забезпечувати вивчення матеріалу розділів з фізики; викладач-хімік мав організовувати опанування студентами хімічними знаннями, а інтегровані розділи обидва викладачі готували б разом, застосовуючи нестандартні технології навчання студентів та доцільний розподіл тем і обов’язків між собою.

У результаті такого підходу до створення інтегрованого курсу стало можливим розроблення програми.

Кількість годин, відведених на вивчення окремих її розділів, розраховувалась таким чином:

- 1) визначалась загальна кількість навчальних годин, яка передбачалась навчальним планом на вивчення фізики і хімії на II курсі;
- 2) виділялись базові розділи з курсів фізики і хімії, які складають основу майбутньої професії, та визначалась їх значущість для засвоєння спеціальних дисциплін;
- 3) з урахуванням значущості базових розділів відбувався розподіл загальної кількості годин, відведених на вивчення фізики і хімії таким чином, щоб більша кількість часу відводилась на опанування саме базових розділів. Обсяг годин, як і перелік питань, визначався викладачами фізики і хімії на підставі затверджених Міністерством освіти і науки програм із зазначених дисциплін.

У рамках програм, передбачених для спеціальностей “Зварювальне виробництво”, “Обслуговування і ремонт устаткування зварювального виробництва”, “Обробка матеріалів на верстатах і автоматичних лініях”, загальна кількість годин, відведених на вивчення фізики і хімії, становила 239 годин. Базовими розділами були обрані окремі теми “Механіка”, “Молекулярна фізика”, “Термодинаміка” та “Електродинаміка”. Їх значущість для засвоєння спеціальних дисциплін була практично рівноцінною. Це витікало з порівняльного аналізу змісту спеціальних предметів і фізики з хімією, частина результатів якого наведена в таблиці 1, в якій ми прагнули визначити, при вивченні яких тем із спеціальних дисциплін необхідно застосовувати знання з фізики і хімії.

На підставі результатів аналізу матеріалів, наведених у таблиці 1, ядром, яке передбачалось покласти в основу інтегрованого курсу для спеціальностей “Зварювальне виробництво”, “Обслуговування і ремонт устаткування зварювального виробництва”, “Обробка матеріалів на верстатах і автоматичних лініях” було обрано окремі теми розділів “Механіка”, “Термодинаміка”, розділи “Молекулярна фізика”, “Електродинаміка”. Наведені результати аналізу були враховані нами під час розроблення програми інтегрованого курсу “Фізика – хімія”.

Розроблену програму інтегрованого курсу “Фізика–хімія” можна рекомендувати для впровадження на спеціальностях “Зварювальне виробництво”, “Обслуговування і ремонт устаткування зварювального виробництва”, “Обробка матеріалів на верстатах і автоматичних лініях” ВНЗ I–II рівнів акредитації технічно-технологічного профілю, де навчальними планами передбачається вивчення таких спеціальних дисциплін, для засвоєння яких необхідне більш якісне вивчення розділів “Молекулярна фізика”, “Термодинаміка”, “Електродинаміка”. Певний інтерес у контексті можливої інтеграції навчальних дисциплін у закладах технічно-технологічного профілю становить спеціальність “Порошкова металургія”.

**Зв'язок змісту спеціальних дисциплін з фізикою і хімією для спеціальностей  
“Зварювальне виробництво”, “Обслуговування і ремонт зварювального виробництва”,  
“Обробка матеріалів на верстатах і автоматичних лініях”**

Спеціальні дисципліни	Необхідні для засвоєння спецкурсів	
	фізичні знання	хімічні знання
– Технологічні основи зварювання плавленням; – Обладнання електричного зварювання плавленням; – Контроль якості зварювання; – Технологія конструкційних матеріалів; – Основи технології машинобудування.	<b>1. Фізика атомного ядра. Будова атомного ядра. Атомна енергія та її використання.</b> <b>2. Молекулярна фізика і термодинаміка:</b> – Основи молекулярно-кінетичної теорії газів. – Основи термодинаміки. – Властивості пари. – Властивості рідин. – Властивості твердих тіл; деформації. – Теплове розширення тіл. <b>3. Основи електродинаміки:</b> – Електричне поле. – Електричний струм у металах. Закони постійного струму. – Електричний струм в електролітах. – Електричний струм у газах і вакуумі. – Електричний струм у напівпровідниках. – Електромагнетизм. – Електромагнітна індукція. – Змінний струм. – Електромагнітні коливання і хвилі.	<b>1. Будова атома і періодичний закон.</b> Моделі будови атома. Квантові числа. Ядро атома і радіоактивні перетворення. Періодичний закон. <b>2. Хімічний зв'язок. Будова речовини.</b> – Природа хімічного зв'язку: ковалентний, йонний, металічний, міжмолекулярна взаємодія <b>Основні класи неорганічних сполук:</b> – Класифікація простих і складних речовин. – Оксиди; основи, кислоти, солі, комплексні сполуки. <b>Хімія металів та їх сполук:</b> – Положення металів у періодичній системі. – Будова атома металу. Фізичні і хімічні властивості металів. Огляд металічних елементів головних підгруп. Перехідні метали. Властивості перехідних металів та їх сполук. <b>3. Розчини. Теорія електролітичної дисоціації.</b> – Характеристика розчинів. Розчинність речовин. Особливості розчинів солей, кислот та основ. – Теорія електролітичної дисоціації. Процес дисоціації. Ступінь дисоціації.

Аналіз навчальних дисциплін, що вивчаються за навчальним планом на другому курсі з цієї спеціальності, дозволив встановити, що крім предметів “Фізика” і “Хімія” до нього входить предмет “Фізична та колоїдна хімія”. Вивчення змісту наведеної дисципліни та порівняння його зі змістом курсів “Фізика” і “Хімія” дало підстави для твердження про те, що для даної спеціальності є доцільним інтеграція не двох предметів “Фізика” і “Хімія”, а трьох “Фізика – хімія – фізична та колоїдна хімія”.

Порівняльний аналіз питань, що включені до програми із зазначених навчальних предметів, дозволив встановити, що вони містять багато спорідненого матеріалу, який вивчається майже в однаковому обсязі в межах кожного предмета окремо. Причому викладачі фізики, хімії дають виклад певних тем так, ніби це робиться вперше або взагалі їх не вивчають, посилаючись на те, що на заняттях з фізики або хімії це вже розглядалось.

На підставі багаторічного досвіду роботи в системі середньої професійної освіти і спостережень за підходами до вивчення “Фізичної та колоїдної хімії” на другому курсі, а також результатів порівняльного аналізу змісту трьох предметів вважаємо, що вивчати їх ізольовано не доцільно.

Підтвердженням того факту, що зазначене дублювання має місце при вивченні цих дисциплін, слугує таблиця 2, в якій на прикладі розділу “Електрохімія” показано, які питання включені до курсу “Фізична та колоїдна хімія” і як вони сформульовані в курсах “Фізика” і “Хімія”.

Як бачимо, в трьох колонках таблиці 2 наведено інформацію майже однакового змісту, що обумовлює постановку запитання: чи доцільне вивчення одних і тих самих питань у різних навчальних предметах протягом одного навчального року. Із педагогічної точки зору це має наступні негативні наслідки:

- 1) знижується інтерес студентів до вивчення зазначених елементів знань;
- 2) виникає питання про доцільність його вивчення в курсах трьох зазначених навчальних дисциплін. А також виникає питання про те, навіщо на вивчення цього матеріалу відводиться така значна кількість годин навчального часу.

На нашу думку, єдиним кроком, який дозволить уникнути зазначених негативних наслідків, може бути створення інтегрованого курсу на базі "Фізичної та колоїдної хімії" із включенням елементів фізичних та хімічних знань, необхідних для опанування обраною професією та більш якісного засвоєння курсу "Фізика – хімія – фізична та колоїдна хімія".

Таблиця 2.

**Зміст інформації в курсах "Фізика", "Хімія", "Фізична та колоїдна хімія"  
з теми "Електрохімія"**

Зміст інформації		
"Фізична та колоїдна хімія" (О.С.Гамєєва)	"Фізика" (С.У.Гончаренко)	"Хімія" (Н.М.Буринська)
<p><b>Електрохімія. Електроліз</b> Усі речовини поділяють на: – провідники (I та II роду); – напівпровідники; – діелектрики. Електронна провідність. Йонна провідність. Питома електропровідність розчинів. <b>Електроліз:</b> анод, катод; катіони, аніони; електроліт; окисно-відновний процес під дією електричного струму. <b>Закони електролізу:</b> перший закон Фарадея, другий закон Фарадея; електрохімічний, хімічний еквіваленти; стала Фарадея. <b>Застосування електролізу:</b> – імічна, металургійна промисловість; – електрорафінування (очищення металів); – гальванотехніка.</p> <p><b>Акумулятори</b> <b>Корозія металів</b></p>	<p><b>Електричний струм в електролітах</b> Усі речовини ділять на: – провідники (I та II роду); – напівпровідники; – діелектрики. Електронна провідність. Йонна провідність. Питома електропровідність. <b>Електроліз:</b> анод, катод; катіони, аніони; електроліт; електролітична дисоціація; рекомбінація, молізація; ступінь дисоціації. <b>Закони електролізу:</b> перший закон Фарадея, другий закон Фарадея; електрохімічний, хімічний еквіваленти; стала Фарадея. <b>Застосування електролізу:</b> – електрометалургія; – електрорафінування (очищення металів); – гальваностегія; – гальванопластика.</p> <p><b>Акумулятори</b> <b>Корозія металів</b></p>	<p><b>Розчини. Електроліз</b>  Хімічні і фізичні властивості металів.  <b>Електроліз:</b> анод, катод; катіони, аніони; електролітична дисоціація; ступінь дисоціації; електроліт; окисно-відновний процес під дією електричного струму. <b>Застосування електролізу:</b> – хімічна, металургійна промисловість; – електрорафінування (очищення металів); – нікелювання, хромування, лудіння (вкриття оловом), оцинковування, золочення тощо. – гальванопластика.</p> <p><b>Акумулятори</b> <b>Корозія металів</b></p>

Аналіз результатів порівняння інформації з інших розділів зазначених курсів, дозволив встановити, що найбільша кількість питань, які дублюються входить теж до розділів "Молекулярна фізика" і "Електродинаміки". Враховуючи це, а також потреби спеціальних предметів у створенні необхідної теоретичної бази для засвоєння професійних знань і вмінь, нами була розроблена програма для інтегрованого курсу "Фізика – хімія – фізична та колоїдна хімія".

Під час розроблення програми ми виходили з того, що найбільш ефективною технологією навчання студентів у ВНЗ I-II рівнів акредитації сьогодні більшість викладачів вважає модульну. Тому розділи інтегрованого курсу в нашій програмі представлені як модулі. Кількість годин, що відводиться на вивчення кожного модуля, розраховувалась з таких міркувань:

- загальна кількість годин на вивчення інтегрованого курсу визначалась як сума годин, відведених навчальними планами на опанування кожної дисципліни (“Фізика” – “Хімія” – “Фізична та колоїдна хімія”);
- більшість годин планувалась на вивчення тих розділів, які є базовими для спеціальних дисциплін і потребують більш глибокого та якісного висвітлення.

Збільшення годин на вивчення предмета за рахунок інтеграції вище названих навчальних дисциплін давало можливість включити до навчального процесу більше практичних видів робіт та завдань, орієнтованих на майбутню професію: завдань на поглиблення знань, а також завдань дослідницького характеру. Розглянутий варіант інтеграції “Фізика”, “Хімія” та “Фізична та колоїдна хімія” може бути реалізований у ВНЗ I-II рівнів акредитації технічно-технологічного профілю на спеціальностях “Порошкова металургія” або де є подібна спеціалізація.

Позитивним моментом реалізації другої моделі інтеграції є можливість збільшити кількість годин на вивчення базових розділів курсу та раціонально спланувати матеріал відносно видів діяльності студентів, а саме: певну частину годин відвести на теоретичне опанування матеріалом і збільшити кількість годин на роботи практичного та дослідницького характеру.

До завдань, які стояли перед нами із розробки методичного забезпечення другої моделі інтеграції, крім створення програм інтегрованого курсу входило:

- розробка методики вивчення інтегрованих розділів, зокрема відбір змісту, форм і методів;
- підбір матеріалів для конкретних занять інтегративного характеру.

У своїх підходах до розробки технології вивчення інтегрованого курсу “Фізика–хімія” для II курсу навчання ми виходили з того, що за навчальним планом робота із опанування матеріалу поділяється на аудиторну і самостійну. Перша може бути реалізована у вигляді лекційних, практичних і лабораторних занять, друга – у виконанні завдань із кожної теми курсу в позааудиторний час. Характер цих завдань може бути різним і передбачати: опрацювання конспектів лекцій і рекомендованої літератури; розв’язування задач різних типів; виконання домашніх експериментальних досліджень в домашніх умовах; ознайомлення з МПЗ із певних тем курсу; написання рефератів; складання текстів задач з теми; розробку опорних конспектів та графічних схем із даної теми.

Пошук технологій, в яких можна було б поєднувати вимоги до аудиторної та самостійної роботи, здійснити контроль за кожним видом робіт, врахувавши і якість її виконання, і ступінь самостійності, і внесок у формування особистості майбутнього фахівця привів нас до модульно-рейтингової технології. Як відомо, особливістю даного виду технологій є те, що навчальний матеріал у ній розподіляється за темами, які утворюють модулі. У випадку інтегрованого курсу “Фізика – хімія” ми виділили 31 модуль. У випадку ж інтегрованого курсу “Фізика” – “Хімія” – “Фізична та колоїдна хімія” – 28 модулів. Одним із модулів, що входять і до першого, і до другого інтегрованих курсів є модуль “Електричний струм у різних середовищах”. До його складу входять блоки: електричний струм у металах; електричний струм в електролітах; електричний струм у газах; електричний струм у напівпровідниках; електричний струм у вакуумі. Кожен із блоків інформації, яка включається до змісту модуля, має завершений вигляд і включає всі види робіт, які має виконати студент, щоб опанувати передбаченим програмою обсягом знань, вмінь та навичок.

Обсяг знань, які необхідно засвоїти під час вивчення цієї теми в рамках інтегрованого курсу, зображено у таблиці 2 даної роботи.

Опанування цього матеріалу за модульною технологією передбачало залучення студентів до наступних видів діяльності:

1) засвоєння теоретичного матеріалу під час прослуховування лекцій та самостійного читання підручників і додаткової літератури з “Фізика”, “Хімія” і “Фізична та колоїдна хімія”;

- 2) розв'язування задач та виконання практичних завдань;
- 3) лабораторна робота “Дослідження електрохімічного еквівалента міді”;
- 4) самостійна робота, яка включає:
  - опрацювання додаткової літератури;
  - розробка опорного конспекту та граф-схем з теми;
  - робота з комп'ютером (тести, анімаційні ролики, аналіз і пояснення розв'язків задач та ін.);
  - експериментальне домашнє або аудиторне дослідження;
  - розв'язання задач з курсів “Фізика”, “Хімія”, “Фізична та колоїдна хімія”;
  - виконання підсумкової контрольної роботи.

Узагальнюючи ті види діяльності, до яких можна залучити студентів під час блочно-модульного підходу до вивчення теми “Електричний струм в електролітах”, наводимо всі виділені види робіт у вигляді таблиці 3.

Таблиця 3.

**Модульно-рейтингове оцінювання основних видів робіт студентів під час вивчення теми “Електричний струм в електролітах”**

Види робіт	Кількість годин	Ваговий коефіцієнт	Максимальна сума балів
Аудиторна робота			
Лекції: – відвідування, робота в аудиторії;	3	1	5
– короткочасна перевірна робота.	3	1	5
Розв'язування задач: – в аудиторії;	1	1	5
– самостійна робота студентів.		2	5
Лабораторна робота (2)	2	3	5
Самостійна робота			
– розробка опорного конспекту та СЛС	1	2	10
– опрацювання додаткової літератури	1	2	10
– робота з ПК	1	2	10
– експериментальне аудиторне або домашнє дослідження	1	5	25
– підсумкова контрольна робота	1	3	20

Назва цієї таблиці не випадкова тому, що нами під час апробації зазначеної інтегрованої моделі використовувався рейтинговий підхід до оцінювання робіт, при цьому був введений ваговий коефіцієнт кожного виду як аудиторних, так і самостійних робіт. Він зазначений у графі 3. Аналіз змісту наведених видів робіт студентів дозволяє дійти висновку, що вони досить повно враховують усі вимоги до організації активної пізнавальної діяльності студентів, під час якої може відбуватися і розвиток їх творчого мислення, експериментальних умінь та навичок, інтересу до обраної професії. Переваги рейтингової системи під час контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів полягають у тому, що після вивчення теми можна зробити підсумок їх участі і ставлення до навчального процесу, який буде виражений сумою балів, за якою можна або автоматично виставити відмінну оцінку студентам за опанування цієї теми, або незадовільну оцінку.

Впровадження такого підходу у практику навчання студентів у ВНЗ I-II рівня акредитації дозволило встановити, що її застосування підвищує якість навчання студентів, організує і дисциплінує їх під час навчального процесу, а також сприяє розвитку організаційних умінь і навичок. Позитивним прикладом для більшості студентів в аудиторії є автоматичне зарахування результатів, отриманих студентами під час вивчення цієї теми, тобто автоматичне виставлення оцінки.

Таким чином, у цілому маємо підстави стверджувати, що специфіка ВНЗ I-II рівнів акредитації технічно-технологічного профілю пов'язана з вивченням спеціальних дисциплін, базою для засвоєння яких є знання з фізики та хімії. Порівняння змісту цих і загальнотехнічних предметів свідчить, що має місце дублювання навчального матеріалу, яке



приводить до зниження інтересу студентів до навчального процесу та погіршення результатів навчання. Уникнути цих недоліків можна шляхом урахування зв'язків між фізикою і хімією та узгодженням їх змісту зі спеціальними предметами. Формами такого узгодження виступають різні моделі інтеграції змісту як між базовими, так і між базовими, загальнотехнічними і спеціальними дисциплінами.

Перспективним видається розробка структури і змісту інтегрованого курсу “Фізика і хімія” для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації технічно-технологічного профілю.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волынкина О.А., Кузнецова Т.М. Интегрированное межпредметное занятие // Специалист. – 1998. – № 10. – С. 9-10.
2. Корсак К. Интегрированный курс “Основы современного природознания” как засіб формування синергетичного світобачення студентів // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 94-98.
3. Коршак Є.В., Шут М.І., Грищенко Г.П., Савченко В.Ф. Особливості структури вивчення фізики у 12-річній школі / Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету: Серія педагогічна: Модель середньої фізичної освіти в умовах переходу на 12-річний термін навчання. – Вип. 7. – Коломия: ВТП “ВІК”, 2001. – С.41-43.
4. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – № 88. – 25 листопада 2003 р.
5. Програма з фізики для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, що здійснюють підготовку на основі базової загальної середньої освіти // Міністерство освіти і науки України. – Науково-методичний центр вищої освіти (протокол № 2 від 18.05.2000 р.).
6. Самойленко П.И., Сергеев А.В. Интегральный урок по физике: возможности, проблемы и перспективы // Среднее специальное образование. – 1992. – №1. – С. 4–6.
7. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы / Под ред. С.Е. Каменецкого и Н.С. Пуришевой. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
8. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К., 2005. – 220 с.

УДК 378. 147

О.В. Шкворець

### **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ДЖЕРЕЛ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТУВАННЯ ОДЯГУ**

*У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів трудового навчання до використання різних творчих джерел з метою створення нового художнього образу моделі одягу. Проведено аналіз послідовності опанування творчого джерела з подальшим використанням набутих знань в активній творчій та педагогічній діяльності.*

*The article surveys the problem of future handicrafts teachers training for them to use different creative sources to make a new artistic image of a clothes model. It gives analysis of the succession in mastering a creative source with further usage of the knowledge in active creative and pedagogical work.*

Одним з основних і першочергових напрямків діяльності вищої школи України є впровадження в навчальний процес високоефективних освітніх технологій. Концепція такої освіти в числі загальних вимог до випускників навчальних закладів передбачає:

- формування нестандартного мислення, що дасть практичну готовність майбутнього фахівця до генерування неординарних творчих ідей;
- уміння виявляти суть проблем або ситуації, оцінювати її та визначати шляхи реалізації;
- знання методології науково-технічного пошуку й методів наукового дослідження, визнання необхідності неперервної освіти й самоосвіти тощо;

- сформованість всіх сторін особистості-загальної культури, чіткої громадської позиції, зокрема патріотизму, почуття відповідальності та ін.

Сучасний випускник вищого закладу освіти повинен бути не лише професіоналом, але й здатним успішно адаптуватися до нових соціально-економічних умов, бути цілком конкурентноздатним на ринку інтелектуальної праці.

Окремі напрямки теорії та методики трудового навчання досліджені у роботах О.П.Гнеденко, О.В.Лихолат, С.П.Павх, В.І.Перегудової, Т.В.Тхоржевської, Л.М.Шпак та ін. Проблеми вдосконалення підготовки вчителів художнього проектування розкриті в дисертаціях Н.В.Дубової, Н.П.Знамеровської, Т.В.Кравченко, Т.А.Сиротенко, Л.М.Хоменко.

Специфіку здібностей до окремих видів діяльності технічного спрямування (конструювання, раціоналізаторства й винахідництва, загально-трудових умінь) досліджували С.М.Василевський, Є.О.Мілерян, О.П.Нечаєв, В.М.Ребус. Особливостям художніх здібностей присвячені роботи Є.С.Ігнатєва, В.І.Кіреєнка, А.Г.Ковальова, В.С.Кузіна.

Проблема підготовки майбутніх вчителів трудового навчання до моделювання і проектування одягу є порівняно новою, оскільки підготовку даних спеціалістів у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації почали значно пізніше ніж учителів технічної праці. Існує ряд невирішених проблем, усунення яких значною мірою сприятиме покращенню професійної підготовки фахівців з трудового навчання. Хоча підготовка таких спеціалістів здійснюється у ряді вищих педагогічних навчальних закладів. До цього часу не має науково-обґрунтованих навчальних програм із дисциплін, щодо моделювання і проектування одягу, затверджених Міністерством освіти та науки України. Кожен факультет працює за самостійно розробленими програмами, які не завжди адаптовані до вимог інженерно-технологічних факультетів педагогічного напрямку.

Ця проблема ускладнюється ще й тим, що студенти суттєво відрізняються рівнем спеціальних базових знань, умінь та навичок із моделювання і проектування одягу. За одними і тими ж планами навчаються випускники професійно-технічних училищ, які мають певний досвід роботи у швейному виробництві та учні – випускники загальноосвітніх шкіл, у яких початкова підготовка до моделювання і проектування одягу значною мірою нижча. При такому діапазоні початкових знань, умінь і навичок не достатньо реалізується диференційований та індивідуальний підходи до професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання, не забезпечується достатньою мірою творче спрямування навчальної діяльності.

Спостерігається недостатній взаємозв'язок психолого-педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін, спрямованих на раціоналізаторство та винахідництво.

Швидкий розвиток індустрії моди, нові методи проектування та формоутворення костюма, зумовили необхідність адаптації інноваційних технологій до фахової підготовки вчителів трудового навчання під час моделювання і проектування одягу.

Тому в процесі творчо-пошукової діяльності по створенню нового художнього образу костюма, тобто досягненню єдності форми та змісту, необхідно приділити особливу увагу. Бажаних результатів у процесі розробки нових художніх образів моделей одягу студенти досягнуть за умови, якщо завдання творчих проектів будуть спрямовані на розвиток професійного мислення і сприятимуть розвитку наступних якостей:

- здібності побачити та чітко сформулювати завдання;
- здібності швидко виробляти достатню кількість ідей за обмежений час;
- умінню знаходити оригінальні рішення;
- умінню швидко придумувати найнеймовірніші рішення заданої проблеми.

Мистецтво розробки нових моделей одягу можна віднести до художніх творів, які відрізняються від інших предметів, створених людиною, своєю образністю. Образ – це алегорична, метафорична думка, що розкриває одне явище через інше. Художній образ є формою осмислення, пізнання і відображення навколишньої дійсності людиною.

Е.Кібрік, радянський художник, майстер книжкової ілюстрації, визначаючи значення образного мислення для художника, писав: “Здатність образного мислення для мистецтва – це ознака великого таланта і справжнього натхнення. Природа художнього образу в тім, що

типове виявляється в характерному, загальне в одиничному. Художній образ – це, як би крапля, у якій відображується світ” [2: 268].

Художній образ як специфічний спосіб відображення, осмислення і переробки об’єктивної дійсності є загальною формою мислення в мистецтві. Продукт діяльності людини перестає бути художнім твором, якщо він не має образного змісту. Це відноситься до всіх видів творчої діяльності, будь то живопис, архітектура та дизайн костюма.

Одною з умов під час творчої роботи над новим проектом моделі одягу студентам необхідно враховувати, що глядач повинний сприймати не одяг, надягнутий на людину, а саму людину в одязі, який допомагає підкреслити вади зовнішності та замаскувати недоліки. Іншими словами, при проектуванні нових форм одягу пріоритет людини – носія цього одягу – повинний бути незаперечним.

Головною метою перед викладачем є задача навчити студентів здатності бачити красу й унікальність у самих звичних предметах і явищах навколишнього світу, що є істотною частиною таланта майбутнього фахівця. Надихнути на рішення творчої задачі може будь-який аспект життя людини.

У свідомості можуть виникнути образи майбутнього виробу після прочитання книги, перегляду кінофільму або театрального спектаклю. Прообразами колекцій іноді бувають яскраві історичні особистості, події та відкриття, що викликали в суспільному житті сильний резонанс. Можливо, саме в різноманітті явищ людського буття і криється секрет нескінченної розмаїтості форм і образів костюмних форм.

З метою удосконалення професійних здібностей студентів у процесі моделювання і проектування одягу нами розроблений комплекс креативно-розвиваючих завдань по розробці моделей одягу за використанням різних творчих джерел, таких як: архітектура та образотворче мистецтво, костюмів народів світу, різних історичних епох, а також музика, хореографія, природа і т.п.

Процес творчості під час художнього формоутворення нових форм одягу складається в постійному пошуку краси то в лініях, то в матеріалі, то в кольорових поєднаннях предметів навколишнього світу, а також в осмисленні первісних вражень і перетворенні їх в оригінальні моделі одягу і колекції.

Трансформацію творчого джерела в нові форми модного одягу у процесі проектно-художньої діяльності студентам рекомендується виконувати за розробленою нами методикою, яка складається з наступних етапів:

- обрати творче джерело за поставленим завданням;
- об’єкт джерела, що надихнув, досліджується візуально і замальовується найбільш приблизно до оригіналу;
- у результаті ретельного аналізу особливостей цього джерела, а саме, визначення основних способів та засобів композиційного формоутворення, методів проектування, виділяється характерна його ознака (це може бути силует, цікаві пропорції, ритмічне повторення елементів, фактура, колірна гармонія, конструкційне рішення і т.п.);
- виділена ознака приймається за основу роботи над ескізами костюмних форм, у яких важливо зберегти образно-асоціативний зв’язок з першоджерелом.

Кожне джерело творчості володіє тільки йому властивими ознаками, що можуть надихнути студента на створення оригінальної ідеї. Наприклад, природні об’єкти та архітектурні спорудження асоціюються з пластикою силуетних ліній і пропорційністю елементів форми; музика та танці з ритмом і емоційною експресією; народний і історичний костюм з барвистістю й декоративністю.

Шлях перетворення джерела творчості в образну костюмну форму можна представити в такий спосіб.

Якщо це предмет матеріального світу – архітектурне спорудження, народний або історичний костюм, природний об’єкт і т.п., то насамперед необхідно вивчити його, розглянути, проаналізувати і виявити основні характерні ознаки.

При цьому важливе значення мають зовнішній вигляд предмета, його пропорції, форма, пластика ліній, колір і фактура, а також зв’язок його з навколишнім середовищем.

Цікаві також перетворення, що відбуваються з формою в процесі її руху. Якщо об'єктом вивчення є жива істота, то потрібно звернути увагу на характер її пересування, пози і т.п.

Потім можна переходити до наступного етапу – виконанню начерків з натури, відзначаючи найбільш характерні особливості форми, принципи її внутрішньої орнаменталії, колористичне рішення. На основі цих замальовок студентам пропонується розробити серію ескізів моделей одягу, де реальний образ джерела трансформується в більш умовний, узагальнений, стилізований.

Сама важка задача на етапі ескізної розробки – визначити, що в джерелі підлягає перетворенню й у чому суть цього перетворення. Іншими словами, потрібно знайти спосіб перетворення натуралістичної форми в декоративну. Дуже важливо на даному етапі, зображуючи умовний образ, не втратити природності і жвавості образного першоджерела.

Послідовний ряд подальших ескізних розробок на основі первісних начерків поступово наближається до кінцевого художнього втілення ідейного задуму образу моделі одягу.

Самим талановитим творцем прекрасного і тому невичерпним джерелом натхнення є природа. Вона прекрасна не тому, що художньо досконала сама по собі, а тому, що кожний студент переносить на неї те розуміння краси, яким він внутрішньо наділений тією чи іншою мірою. Гармонія, що панує в природному світі, оточує нас протягом усього життя, впливаючи на формування особистості. Споглядання природи, емоційний контакт із природою є невичерпним джерелом натхнення в проектно-художній діяльності під час моделювання одягу. Тому, на нашу думку, – це самий доступний спосіб пошуку нової ідеї оригінального художнього образу костюма, який вчить студентів володіти художнім сприйняттям дійсності, брати з навколишньої його природи представлення про красу, гармонію в безмежному різноманітті рослинного і тваринного світу [3: 550].

Так, наприклад, в процесі виконання творчих проектів по розробці колекцій моделей одягу, де творчим джерелом є природа, студентами була обрана форма квітки, саме це дало поштовх до розробки силуетної форми моделей одягу, ліній внутрішнього членування, прийомів декоративного оформлення, колірною та фактурною рішеннями тощо.

Імпульсом для створення образу костюма творчою задачею може стати малюнок шкіряного покриву звірів, рептилій, комах, орнаментальні візерунки, якими природа щедро одарила представників тваринного світу. Їх зазвичай використовують студенти при виконанні курсових робіт.

Таким чином, у процесі проектно-художньої діяльності під час розробки оригінальних моделей одягу за використанням різних творчих джерел, ефективно формуються такі спеціально-професійні якості майбутнього спеціаліста, як: цілеспрямоване розуміння оточуючого середовища (порівняння, співставлення, розкриття подібності і неоднаковості предметів і явищ); виділення головного і другорядного не тільки в речах, а й в оточуючому нас соціумі; сприймання залежності елементів зображення, пов'язаних між собою композиційним рішенням.

Опанування великої кількості творчих джерел в процесі моделювання та проектування сприяє розвитку у студентів образно-асоціативного мислення, різних видів пам'яті, уявлення, фантазії, оригінальності мислення, здібності аналізувати і синтезувати у художньому образі реальні предмети і явища на основі співставлення і пошуків далеких та близьких аналогій, що в свою чергу, сприяє формуванню спеціальних професійних здібностей майбутніх учителів трудового навчання. Це буде більш детально висвітлено нами в подальших публікаціях.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бердник Т.О., Неклюдова Т.П. Дизайн костюма. – Ростов н/Д: “Феникс”, 2000. – 448 с.
2. Ермилова В.В., Ермилова Д.Ю. Моделирование и художественное оформление одежды. – М.: Мастерство; Издательский центр “Академия”; Высшая школа, 2000. – 184 с.
3. Козлова Т.В. Основы теории проектирования костюма. – М.: ЛЕГПРОМБЫТИЗДАТ, 1988. – 350 с.
4. Рачицкая Е.И., Сидоренко В.И. Моделирование и художественное оформление одежды. – Ростов н/Д: “Феникс”, 2002. – 608 с.

## **Розділ 5**

# **Соціальна педагогіка**

## ДОСВІД ДЕМОКРАТИЧНОЇ ШКОЛИ “SUMMERHILL” У ПОЗИТИВНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

*Автор даної публікації висвітлює досвід демократичної школи “Summerhill” та доводить, що організація педагогічного процесу в даному навчальному закладі позитивно впливає на соціалізацію учнів.*

*The author of the article describes the experience of the democratic school “Summerhill” and proves that the organization of the pedagogical process in this educational establishment positively influences the pupils’ socialization.*

Прагнення української держави інтегруватися в європейський культурно-освітній простір актуалізує проблему набуття системою освіти України ознак європейської системи. Однією з таких ознак є демократизація освіти, що є основною умовою позитивної соціалізації учнів. Це спонукає науковців звертатися до відповідного світового досвіду. В цьому контексті особливу увагу дослідників привертають ті країни, що мають значні надбання у розбудові громадянського суспільства з притаманними йому демократичністю, відкритістю, інформаційною свободою. Саме тому європейські демократичні школи дедалі частіше стають об’єктом наукових досліджень.

Доцільність та важливість такого дослідження зумовлена також недостатнім рівнем висвітлення цієї проблеми в роботах вітчизняних науковців. Окремі аспекти вивчення досвіду зарубіжної педагогіки та школи розглядалися у працях Г.Сгорова, Б.Мельниченко, О.Овчарук, А.Сбруєва, О.Сухомлинської. Найбільш цілісно процес демократизації школи і пов’язаної з ним позитивної соціалізації молоді на європейському континенті представлено у роботах Н.М.Лавриченко. У ході дослідження цієї проблеми було також вивчено та проаналізовано роботи зарубіжних авторів Н.Смелзера, А.Нейла, Д.Мінтца, Д.Гріббла, Д.Мігана, Д.Грінберга, Ю.Йегге та ін.

Однак, аналіз літератури з проблеми дослідження вказує на те, що до цього часу недостатньо висвітлені організаційно-педагогічні умови та механізми ефективної демократизації альтернативної освіти; оптимальний добір змісту, форм і методів виховної роботи з учнями, які стали б запорукою їхньої позитивної соціалізації. Саме це і зумовило доцільність аналізу педагогічного досвіду однієї із демократичних шкіл Англії у цій статті.

Результати дослідження дозволяють констатувати, що в сучасному суспільстві переважає думка, що саме традиційна освіта є єдиною можливою “офіційною” освітою, тому ідея альтернативної освіти не завжди і не в усіх країнах схвалюється представниками місцевої влади, батьками та вчителями. В той же час “традиційні”, або як їх ще називають, “конвеєрні” форми і методи у освіті неодноразово критикувалися в працях провідних світових педагогів та громадських діячів у сфері альтернативної демократичної освіти. Вони вважають, що саме традиційні навчальні заклади проводять недостатню роботу з позитивної соціалізації учнів. Так, Д.Мінтц пише, що традиційна освіта “не відповідає природі дитини, якій за своєю суттю притаманно вчитись і дізнаватись нове” [5: 7]; Д.Гріббл категоричний у твердженні, що традиційна освіта “вбиває в дитині індивідуальність” [2: 1]; Ю.Йегге зазначає, що “традиційна школа робить із дітей шаблонні елементи, які призначені забезпечувати роботу суспільного механізму” [2: 149]; М.Балабан також стверджує, що “освіта по класах пригнічує учнів, позбавляючи їх природної духовної та розумової їжі. Учні, розум яких сформовано за принципом конвеєра, часто приречені на те, що вони не здатні в житті робити нічого, окрім фізично працювати під жорстким контролем” [1: 25].

Отже, історично склалося так, що переважна більшість шкіл є автократичними установами, які намагаються, частіше за все безуспішно, завоювати повагу та прихильність учнів. У традиційній школі вчать, як дотримуватись правил, а не як створювати їх; як

поважати старших, однак без усвідомлення значення такої поваги; вчать власне демократичним принципам, а не тому, як жити за ними.

У нашому розумінні школа повинна прагнути навчити учнів брати на себе обов'язок робити власний вибір, створюючи власне майбутнє, мусить допомогти своїм учням виховати себе як високоморальних членів демократичного суспільства, що є головними передумовами позитивної соціалізації підлітків.

Під позитивною (успішною, ефективною) соціалізацією у нашому дослідженні ми розуміємо процес і результат формування духовно збагаченої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення, самореалізації та позитивної соціально значущої діяльності. Тоді необхідними організаційно-педагогічними умовами її реалізації ми вважаємо впровадження демократичних принципів у структуру навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, її позаурочної діяльності, в управління школою та характер взаємовідносин учнів, вчителів, батьків.

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що у педагогічній науці ще не склалась загально визнана теорія соціалізації особистості. Серед дослідників цієї проблеми немає єдиного розуміння сутності цього процесу, а значить, немає однозначного тлумачення умов, факторів, критеріїв позитивної соціалізації, без чого неможливе успішне розв'язання проблем ефективної соціалізації особистості.

У цьому контексті нами і було проведено дослідження та проаналізовано досвід англійської демократичної школи Summerhill, заснованої у 1921 р. як частини міжнародної школи Dalcroze Schule із містечка Hellerau, Німеччина. Всесвітньо ж відома школа із назвою Summerhill була відкрита в містечку Lyme Regis, Англія. Засновниками були A.S.Neill та Lilian Neustatter. Фактично школа розпочала свою діяльність з оголошення в журналі New Era, який писав, що “новостворена школа шукає учнів (дівчат і хлопців), які в державних школах мають репутацію проблемних, лінивих, соціально неадаптованих дітей” [2: 5]. За ініціативою засновників, у школу також набирались малолітні злодії, діти з особливими потребами та діти з обмеженими фізичними можливостями [2].

У 1927 р., коли школа переїхала на своє постійне місце перебування в м.Leiston, графство Suffolk, Англія, вона налічувала 27 учнів. Оплата за навчання була дуже низькою, що призводило до маленьких зарплат учителів, які працювали більше на ентузіазмі, однак навіть така оплата за навчання становила труднощі для деяких батьків – адже проблемні діти походять переважно з незаможних сімей [2].

Перевихованням таких дітей Нейл хотів довести доцільність однієї із своїх основних теорій, яка полягала в висловлюванні: “Не існує проблемних дітей. Існують проблемні батьки або проблемне середовище” [5: 15]. Корінням зла традиційної освіти він вважав нав'язування обов'язкового академічного плану і обмеження правилами поведінки свобод учнів, що, на думку Нейла, неодмінно призводить до грубого порушення дисципліни і низького рівня академічних здобутків і успіхів. Він писав, що мотивацією погіршення поведінки є намагання учня вивільнити свою енергію, що штучно стримується [5].

З часом засновники і вчителі школи відмовились від того, щоб учнями школи були тільки проблемні діти, і в “ідеальну школу”, за словами журналу New Era, почали приймати всіх бажаючих від 3 до 18 років. Згодом досвід школи показав, що учням, які прийшли до Summerhill з традиційних шкіл, важко адаптуватися в нових умовах, саме тому школа більше не приймає дітей старших за 11 років [2].

Саме в школі Summerhill було вперше започатковано демократичні ознаки навчально-виховного процесу: вільне відвідування уроків, самостійне, без втручання з боку вчителів або батьків, прийняття учнем рішення щодо способу проведення власного дозвілля. Система самоврядування, як головний чинник демократизації, реалізується через шкільні збори, на яких обов'язково мають бути присутні як вчителі, так і учні. Всі учасники зборів, незалежно від статусу, мають право голосу. Спосіб, за яким проводяться шкільні збори, нагадує збори парламенту, з його урядом та опозицією.

Серед демократичних ознак школи можна назвати також обов'язкове підпорядкування всіх учасників навчально-виховного процесу певним правилам, які і встановлюють шкільні збори. Правила дозволяють учням називати вчителів за іменами, купатися без одягу тощо. Унікальним є те, що в школі Summerhill кожному учневі навіть надається можливість самому робити вибір щодо власного здоров'я – з цією метою паління не заборонено.

Однак, не всі правила школи настільки ліберальні: певні з них зобов'язують учнів дотримуватись побутового графіку (час обіду, час відпочинку). Робочий графік (відвідування уроків, виконання домашнього завдання) складається кожним учнем індивідуально для себе, з урахуванням власних смаків, здібностей, переконань.

Учні, які порушують дисципліну, можуть покарати, наприклад, залишити без пудингу чи примусити більше часу працювати в саду. Ідея полягає в тому, що як правила так і покарання встановлюються виключно шкільними зборами, на яких, зазвичай, присутні учні майже всієї школи, що і забезпечує їм більшість. На цих зборах влада фактично не знаходиться в розпорядженні дорослих. Проблемні питання, конфлікти та непорозуміння, які виникають в школі між учнями та вчителями, завжди розглядаються на шкільних зборах.

Розглянемо роботу шкільних зборів на наступному прикладі: учень після уроку гончарства відмовився мити за собою обладнання. Вчитель був новий і не знав, як зазвичай вирішуються такі проблемні ситуації, тому її було висунуто на шкільні збори, де відбулось жваве колективне обговорення: чи заборонити учневі відвідувати уроки гончарства до кінця семестру, чи тільки до того часу, доки він не поміє обладнання; чи примусити його помити обладнання всіх учнів; чи повинен він заплатити комусь за вимите обладнання тощо. Усі варіанти вирішення проблеми виявлялись доцільними, обговорення було помірковане та розсудливе, а пропозиції учнів та дорослих приймалися на паритетних засадах.

Процедура шкільних зборів не розтягнута. Звичайно, кожна дрібниця не може виноситись на розгляд шкільних зборів за браком часу, хоча, треба визнати, в школі Summerhill конфлікти між учнями та вчителями вкрай рідкісні. Учні розглядають учительський колектив як своїх друзів, і саме такі доброзичливі стосунки і призводять до співпраці, що значно зменшує можливість конфліктів та непорозумінь. Враховуючи той факт, що кожний вид занять відвідують тільки ті учні, які його свідомо обрали, проблема погіршення відносин майже ніколи не виникає. Але, якщо непорозуміння все ж таки мало місце, проблема виносить на розгляд зборів, а “покарання” призначається не безпосередньо вчителем, а всім колективом, що і не дозволяє відносинам між учнем та вчителем погіршуватись [2].

За нашим дослідженням, школа Summerhill – це спільнота дітей, яка дітьми й управляється. Ця спільнота базується на загальній демократичній платформі, підтриманням якої опікується персонал. Список тем, які можна виносити на обговорення шкільними зборами, обмежений: учні не повинні вирішувати фінансові, господарські справи, здійснювати зв'язки з громадськістю, загальне управління. Учні займаються своїми справами, персонал – своїми.

Таким чином, Summerhill визнає різницю між світом дорослих і світом дітей, однак обережно слідкує за тим, щоб учні не мали конфліктів, в той же час дозволяє їм вирішувати свої справи самостійно. Шкільні збори можуть вирішити персональні конфлікти, на такому ж високому рівні, як і проблеми з дисципліною.

Zoe Readhead, директор школи, вважає, що є два способи встановлення контролю над дітьми: диктувати їм, що потрібно робити або взагалі не втручатися. Персонал має уникати обох крайнощів та увійти у дитяче суспільство на рівноправних засадах. Різниця між дітьми та дорослими визнається, але великого розриву немає [2]. Такий підхід дозволяє створити атмосферу взаємоповаги та взаємодовіри, сприяє виникненню позитивного досвіду спілкування між учнями та вчителями і забезпечує майбутню ефективну соціалізацію підлітків.



Батьки дітей, за традицією школи Summerhill, не допускаються до навчального процесу, тому що вони не в змозі знайти “золоту середину” між вищезазначеними двома варіантами поведінки.

Результати дослідження дозволяють констатувати, що сутність всіх демократичних шкіл, як і школи Summerhill, зокрема полягає в тому, що учням дозволяють управляти власним життям окремо від впливу світу дорослих, окремо від практичних щоденних порад, від очікувань з боку батьків та вчителів. Вирішуючи, підуть вони на урок чи ні, учні самостійно встановлюють межі власної свободи, щоб зробити своє життя незалежним та щасливим. Невдоволення, протидія учителям, упертість можуть існувати тільки в школах загального типу, де є примусові, обов’язкові види занять і система покарань. Крім того, конфлікти між самими учнями найчастіше виникають тоді, коли учні виконують той вид навчальної діяльності, який ініціював учитель, або в процесі гри, в яку задіяні всі учні класу за наказом учителя. Коли ж учні працюють над самостійно вибраним завданням (індивідуально, по підгрупах або в групах), зникає багато передумов для конфліктів та непорозумінь. За словами О.Нейла, “учителі в традиційних школах безперечно переконані, що можуть вирішувати замість дітей або нав’язувати їм свою думку, тільки виходячи з того факту, що вони старші, розумніші та мають інший статус. Ця омана і є корінням зла і першопричиною виникнення конфліктних ситуацій” [6: 52].

За результатами нашого дослідження, колишні учні школи Summerhill стали науковцями, лікарями, вчителями, інженерами, письменниками, художниками, є, навіть, один сенатор, тобто здійснили позитивну соціалізацію і змогли самореалізуватись, хоча при цьому школа не вважає успіхи своїх учнів власною заслугою. Невтручання в прийняття рішень учнів, надання свободи вибору навчальних предметів і є, на думку засновників і вчителів школи, передумовою для того, щоб кожний учень школи “знайшов себе”. Кожен учень сам має визначити, що для нього є важливим, цікавим, актуальним, які саме він має набути знання і навички, що в майбутньому визначать його професію. Школа прагне допомогти кожному своєму учневі створити базис для подальшої реалізації власних планів на майбутнє.

За нашим дослідженням, саме школа Summerhill вперше започаткувала концепцію, за якою існують всі демократичні школи – побудувати навчально-виховний процес так, щоб він у максимальному ступені відображав усі сторони людського суспільства, що є однією з головних передумов успішної соціалізації, адже саме за таких умов учень буде найкраще підготовлений до дорослого життя.

У 30-х роках ХХ ст. уряд США також зацікавився ідеями демократичного навчання, внаслідок чого був проведений експеримент з метою перевірки його ефективності. Експеримент тривав протягом восьми років і полягав у порівнянні академічних успіхів учнів демократичних та традиційних шкіл. Результат показав, що учні демократичних шкіл мали кращі успіхи на випускних іспитах, ніж учні традиційних шкіл [3].

Згодом у 60-х роках ХХ ст. О.Нейл опублікував велику кількість статей, присвячених школі Summerhill, що ініціювало початок “руху вільних шкіл”. У 1961-1975 рр. на території західної Європи та США було створено близько тисячі “вільних” шкіл, які керувалися ідеями Д.Дьюї та О.Нейла. Ідеї вільних шкіл надихнули вчителів традиційних шкіл ініціювати створення “вільних” занять та вибіркового предметів у своїх школах. Це і призвело до початку “руху альтернативних шкіл” у 70-х р. ХХ ст.

Отже, приймаючи новаторські вимоги свого часу, розвинені країни світу, зокрема європейські та американські, вдалися до активного реформування своїх освітніх систем. Ще на межі 70-х років ХХ ст. розпочалося переосмислення та якісне оновлення принципів побудови та діяльності освітніх систем цих країн та модернізація форм їхньої взаємодії із соціальним докільям. Ці процеси забезпечувались суттєвим збільшенням державних видатків на освіту, розвитком соціально-політичних та адміністративних механізмів управління нею. Загальним напрямом цього поступу стало посилення тенденції гуманізації та демократизації загальних засад її функціонування. Водночас відбувалися збагачення,

урізноманітнення організаційних і методичних форм навчання та виховання разом із посиленням значущості єдиних вимог і стандартів щодо базових показників змісту та якості освіти [7].

Внаслідок цих змін, “вільні” та “альтернативні” школи з часом і сформували ту модель, за якою працюють демократичні школи в усьому світі: вільний вибір предметів та довільне відвідування занять, індивідуальний графік роботи, розвинена система шкільного самоврядування, можливість отримання позакласних консультацій від учителів, органічне поєднання академічних, мистецтвознавчих предметів та творчих майстерень тощо. Школи альтернативної освіти один раз на рік проводять конференцію під назвою “Міжнародна демократична освітня конференція” (International Democratic Education Conference або IDEC), з метою презентації здобутків власної школи широкому загалу освітян, вчителів, батьків, учнів та інших представників альтернативної освіти по всьому світу. Основним завданням таких конференцій було визначено також популяризацію і розповсюдження по всьому світу ідей альтернативної демократичної освіти. Так, одна із таких конференцій, проведених саме у школі Summerhill в липні 1999 надихнула Девіда Френча (David French) та Кростоса Воуліса (Christos Voulis) на створення шкіл альтернативної освіти в Польщі та Греції [3].

Результати дослідження дозволяють констатувати, що рух IDEC має на меті також створення полікультурного виховного середовища, адже, залучаючи до роботи конференцій представників демократичних шкіл практично зі всіх континентів, він відіграє значну роль у вихованні з одного боку толерантності та цікавості до інших культур світу, а з другого – зростанню національної самосвідомості учасників. Не можна не відмітити ще одну важливу функцію такого середовища – воно сприяє формуванню в учнів навичок спілкування з представниками різних культур світу. При цьому сам процес спілкування стає різновіковим та різнорівневим, тобто відбувається не тільки в рамках “учень-учень”, а й між учнями, вчителями та батьками, що, в свою чергу, є передумовою успішної соціалізації молоді.

Ми стверджуємо, що досвід демократичних шкіл різних країн світу потребує ретельного вивчення також у контексті екстраполяції їхніх ідей у освітній простір України. Такий досвід може бути вдало реалізований, що підтверджується тим фактом, що одна із конференцій IDEC проходила в Україні на базі альтернативної школи “АІСТ” (де працює за сумісництвом на посаді вчителя вже 16 років автор цієї статті). Вінницька альтернативна школа “АІСТ” (Альтернатива, Ініціатива, Сім’я, Творчість) була створена в серпні 1990 р. Принципи демократії та гуманізму стали провідними у концепції школи та в усіх напрямках її діяльності. Про значні надбання цієї школи у справі виховання та навчання дітей свідчать такі факти:

- школа визнана лауреатом багатьох міжнародних фестивалей та конкурсів (“Нова школа”, Крим, 1991; “Конкурс проектів Асоціації інноваційних шкіл та центрів”, Москва, 1992; “Авторська школа”, Сочі, 1994; “Альтернативна школа”, Москва-Іжевськ, 1995 та ін.);
- Міжнародний центр альтернативної освіти (Нью-Йорк) у 1992 р. зареєстрував школу “АІСТ” як школу прогресивного педагогічного напрямку у своєму каталозі та регулярно розміщує інформацію про неї у спеціальних довідниках;
- школа “АІСТ” у 2000р. набула статусу Асоційованої школи ЮНЕСКО;
- АПН України у 2001р. надала школі “АІСТ” статус експериментального майданчика, затвердивши темою дослідження “Формування особистісно орієнтованого педагогічного середовища на засадах взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу”.

Саме тому міжнародний рух IDEC визнав за можливе проведення цього форуму в даній школі, хоча за основними ознаками, наведеними вище у тексті, “АІСТ” не є демократичною школою. Один із активістів руху Джеррі Мінц констатував, що “IDEC в Україні був найкращим” [4: 1].

Таким чином, за результатами проведеного дослідження, ми можемо зробити такі висновки:

- під позитивною (успішною, ефективною) соціалізацією у нашому дослідженні ми розуміємо процес і результат формування духовно збагаченої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення, самореалізації та позитивної соціально значущої діяльності;
- демократичні школи, зокрема Summerhill, як альтернатива традиційним, мають значні надбання та позитивний досвід у досягненні успішної соціалізації особистості;
- позитивна соціалізація учнів відбувається в навчально-виховному процесі демократичних шкіл внаслідок надання учням можливості вільного вибору навчальних дисциплін; досвіду самостійного прийняття рішень та практики брати на себе відповідальність; участі у демократично орієнтованих організаційних структурах та об'єднаннях; усвідомлення власних перспектив за рахунок не тільки навчальної, але й трудової діяльності;
- досвід демократичних шкіл різних країн світу потребує спеціальних подальших досліджень в контексті екстраполяції їхніх ідей у освітньо-виховний простір України.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Balaban M. Deregulating Education // Education Revolution. – 2002. – №34. – С.25-26.
2. Gribble David. Real Education. – Libertarian Education, 1998. – 259 с.
3. Mintz Jerry. IDEC in Summerhill // Education Revolution. – 1999. – № 28. – С.3-7.
4. Mintz Jerry. IDEC in Ukraine; One of the Best Ever // Aero-Gramme. –1998. – № 25. – С.3-5.
5. Mintz, Jerry. No Homework and Recess All Day – AERO, 2003. – 136 с.
6. Neill A.S. Summerhill. – Penguin, 1999. – 216 с.
7. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

УДК 37.06

Е.І. Костишин

### **СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ – АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

*Автор виходить з позиції, що ефективність соціалізації молоді залежить від наявності в сучасній школі особливих рішучих реформаційних підходів до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, вивчення основ економіки, які модернізують процес розвитку суспільства.*

*The author bases on the assumption that effectiveness of youth socialization depends on availability of special reformatory approaches to renewal of education content and use of new pedagogic approaches to learning, introduction of information and communication technologies, and study of economics fundamentals which modernize the process of society development.*

Соціалізація – процес засвоєння дитиною цінностей норм і зразків поведінки, обов'язкових у певному суспільстві, а також навичок, які дають їй змогу увійти у світ суспільних організацій; здійснюється під впливом середовища, осіб і виховних установ [6].

Здійснення соціалізації молоді, що є провідною функцією школи, відбувається в надзвичайно складних і суперечливих умовах, для яких характерна одночасно як глобалізація, інтернаціоналізація різних сфер матеріального і духовного життя людства, так і локалізація, загострення суперечностей, поглиблення розбіжностей між різними країнами та

геополітичними регіонами. Людство постало перед цивілізаційною кризою, зумовленою, перш за все, невідповідністю між темпами розвитку матеріальної і духовної культури. Матеріальне піднялось над духовним і значно випередило його. Деградація людського духу, що призводить до дегуманізації людського суспільства, – найгостріша з глобальних людських проблем. Її проявами є зростання вандалізму, жорсткості, злочинності, наркоманії, алкоголізму. Поширення всіх цих негативних проявів на молодь стає загрозливою для виживання людства.

Теоретико-критичний аналіз поглядів на процес соціалізації індивіда знаходимо у філософії, соціології, етиці, педагогіці, психології, зокрема в працях Я.Г.Якубсона, А. Дистервега, Я. Коменського, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, І.С. Кона, Н.Д. Зотова, Т.М. Джафарлі, Е.Л. Дубко, Г. Ірлітца, А.С. Богомолова, В.Ф. Асмуса, Т.Г. Аболіної, Я.Щепанського, Я.Корчака, В.Т. Циби, В.Г. Немировського, Є.Н. Петрової, М.Ч. Стельмаховича, В. Янів, Ю.К. Чабанського та багатьох інших. Учені дослідили такі аспекти проблеми, як організація навчально-виховної діяльності, посилення ролі педагога як керівника процесу соціалізації під час виховних заходів, у ході організації проблемного навчання, виховання й розвитку пізнавальних інтересів та потреб, самовиховання тощо (організація, шляхи, методи). Це коло питань дістало подальший розвиток у працях радянських педагогів Н.К. Крупської, А.В. Луначарського, А.С. Макаренка, С.Т. Швацького, А.М. Алексюка, П.П. Булонського, В.О. Сухомлинського, М.М. Фібули, С.Я. Дем'янчука, В.М. Коротова, М.Б. Стельмаховича, в дисертаціях Н.В. Заверешка, В.О. Киричука, Є.М. Власової, І.М. Гояна, Л.Я. Ярової, В.Н. Зоца, Н.І. Шаталової, В.С. Мухіної, В.І. Муляра, І.В. Огієнка, Н.В. Караульної, А.Б. Дорошенка та інші. У дослідженнях цих авторів подано теоретичні основи організації педагогом процесу соціалізації (шляхи, форми, методи) як такого, що проходить під впливом багатьох обставин, які можна звести до трьох груп: макрофактори (суспільство, держава, планета, світ і навіть космос); мезофактори (етнокультурні умови і тип населення, в якому живе й розвивається людина); мікрофактори (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні виховні установи, релігійні організації, товариства ровесників, засоби масової комунікації та інші інститути виховання). Але оскільки ці фактори динамічні, то змінюється як частка їх у соціалізації підростаючих поколінь, так і дещо видозмінюються в русі суспільних змін і вони самі.

Проблема виховання, на думку Н.М. Вознюк, на даний час актуальна тим, що займає важливе місце в системі соціальних зв'язків і впливів під дією об'єктивних і суспільних факторів, з якими індивід перебуває у контакті, знаходячись у загальноосвітніх закладах, тобто в тому розумінні, в якому воно включає в себе цілеспрямовану педагогічну діяльність, але не зводиться до неї [1].

На даний час у світовій педагогіці існує ряд підходів до вирішення цієї проблеми. Класик вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинський стверджував, що єдиної для всіх народів системи не існує як у теорії, так і на практиці. Виховна система кожної нації є результатом її історичного розвитку, її вірувань, особливостей матеріальної і духовної культури, географічного ареалу проживання. Звідси суттєві відмінності у цілях та засобах кожної національної виховної системи. Англійці, наприклад, з часів Дж. Локка орієнтуються на ідеал джентльмена, який має здоровий дух у здоровому тілі та вміє вести свої справи розумно і передбачливо. Для німців та народів Північної Європи традиційно “порядок над усе”, тому вони цінують такі якості особистості, як точність, актуальність, цілеспрямованість, працелюбність. В Японії та Китаї багатотисячні традиції конфуціанського виховання сформували ідеал людини, пройнятої духом групового співробітництва.

За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, закріпленим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Однак, оновлення навчально-виховної практики часто відставало від темпів цивілізаційного розвитку, соціальних вимог до неї [2]. Тривалий час, особливо на ранніх етапах розвитку

людства, ця проблема була не настільки гострою, як в індустріальну і постіндустріальну (інформаційну) епохи. Помітно актуалізувалася вона у II половині XX століття; що було зумовлено колосальним проривом у науково-технічному розвитку, радикальною зміною традиційних уявлень про світ, життя, його цінності, майбутнє цивілізації.

Між системою освіти і новими умовами життя виник розрив, який сучасний американський учений Філіп Кумс витлумачив як кризу освіти в тогочасному світі. На той час з'явилося багато критичних публікацій про стан освіти, розгорнулися дискусії про її нові цілі та шляхи розвитку. У багатьох країнах було прийнято державні програми реформування освіти.

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти.

Характер вирішення проблем національного виховання залежить від багатьох чинників, зокрема від того, є країна полі- чи мононаціональною; процес державотворення є актуальним чи вже давно завершеним; чи розвинуті демократичні норми життя в державі. Залежить він і від конкретних реалій політичного, економічного та духовного життя країни.

Дуже актуальними є завдання національного виховання для української школи, яка утворилася разом із національною державністю та новим типом економічних відносин в Україні. Провідними цінностями національного виховання, визначеними у Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) стали патріотизм, гуманізм, толерантність, совість, честь, любов, дружба, працелюбність.

В умовах державотворення на перше місце правомірно висувається завдання виховання громадянина і, відповідно, цінностей пов'язаних з приналежністю до народу (спільність мови, способу мислення, географічних умов, релігійних вірувань, традицій, звичаїв, освіти, мистецтва, літератури, побітової культури тощо).

Обов'язковим елементом шкільної соціалізації практично у всіх країнах є за сучасних умов вивчення економіки. Головне призначення економічної освіти полягає у наданні молодим людям допомоги в успішному виконанні таких громадянських функцій, як працівник, платник податків, споживач, виборець, інвестор тощо. Зміст курсів економічної освіти у більшості країни містить такі розділи:

- громадянин та економіка;
- організація економічного життя в суспільстві;
- ринкові відносини;
- держава і ринок;
- людина на ринку праці;
- підприємницька та комерційна діяльність, сім'я та економіка, фінансові системи.

Значний досвід економічної освіти накопичений у США. Кожний американець розуміє те, що від ефективності економічної освіти залежить конкурентоспроможність робочої сили, а отже, національної економіки в цілому. Тому все більша кількість соціальних агентів беруть участь у забезпеченні ефективності такої освіти, і перш за все законодавці, місцева влада, бізнесові структури, профспілки, громадські організації.

Результатом загальнодержавної зацікавленості в належному здійсненні економічної освіти стала, по-перше, перебудова методологічних засад навчального курсу: складний світ економічних явищ та процесів учні засвоюють не відокремлено, а в широкому соціально-політичному та культурному контексті, що дозволяє їм зрозуміти взаємопов'язаність різних сторін суспільного життя. Нові шкільні програми передбачають розгляд широкого спектру економічних теорій, озброєння школярів методами розуміння та аналізу як теоретичних побудов, так і реальних економічних процесів.

При формуванні змісту економічної освіти спеціалісти все частіше звертаються до аналізу реальних економічних проблем, а не тільки ідеальних моделей, йдуть від ознайомлення учнів з поняттями мікроекономіки до вивчення її на макрорівні. Велика увага приділяється реалізації принципу практичної участі школярів у розглядуваних процесах. Реальними формами такої участі є залучення школярів, і не тільки у віртуальній реальності, до розробки місцевих бюджетів, до інвестиційної практики на фондовій біржі тощо.

У навчальних закладах розвинених країн створена величезна методична база викладання економіки, побудована на новітніх інформаційних технологіях. Це і спеціальні комп'ютерні програми, і інтерактивні відеопрограми, і безмежні можливості всесвітньої мережі Інтернет. У ній існує значна кількість навчальних WEB-сторінок з економічної тематики, що створюють прекрасні можливості для самоосвіти. В цілому статус економічних дисциплін як важливого засобу до професійної соціалізації молоді постійно зростає.

При формуванні змісту економічної освіти в Україні, насамперед, ставиться питання формування нової економічної культури. Її основні риси – прагнення до заощадження, економічне господарювання, дисциплінованість, відповідальність за результати своєї праці та інше.

Функціонування та розвиток освітньої системи в Україні регламентується, перш за все, такими документами:

- Закон України “Про освіту”, прийнятий у 1991 році (остання третя редакція Закону затверджена Верховною Радою України 23 березня 1996 року);
- Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), прийнята в 1993 році;
- Концепція національного виховання (1994 рік);
- Закон України “Про загальну середню освіту” (1999 рік);
- “Національна доктрина розвитку освіти” (2002 рік).

Законом “Про освіту” визначено основну мету освіти: всебічний розвиток людини, як особистості та найвищої цінності суспільства. Важлива роль в реалізації цієї мети належить загальній середній освіті, яка і має здійснювати соціалізацію підростаючого покоління.

Сучасна шкільна освіта в Україні спрямована на надання учневі необхідних знань, вироблення умінь і навичок, за період навчання він має засвоїти багато фактичного матеріалу. Натомість школа сьогодні недостатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці, як зазначає О.Овчарук у своїй роботі [3].

Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчання на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних напрямків їх запровадження. Така умова вимагає від сучасної школи особливих рішучих реформаційних підходів до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, вивчення основ економіки, які модернізують процес розвитку суспільства.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: “К.І.С”, 2003. – С. 13-55.
4. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2004. – 320 с.
5. Соціальна педагогіка. Підручник / За редакцією професора Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

6. УСЕ. Універсальний словник-енциклопедія / Гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М.Попович. – 4-те вид., перероб., доп. – Видавництво “Тека”, 2006. – 1432 с.

УДК 37.06:372.31:316.62

О.Є. Панагушина

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ВПЛИВУ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

*У статті досліджуються особливості соціалізації дітей підліткового віку в умовах впливу на них важливого соціального інституту – молодіжної організації, розглядається взаємодія інтересів членів молодіжної організації як вагомий чинник становлення особистості підлітка, його соціалізації.*

*In the article the features of socialization of teenagers are researched in the conditions of influencing on them of important social institute – youth organization, as well as it is examined interaction of interests of members of youth organization as ponderable factor of feature becoming of teenager and his socialization.*

**Постановка проблеми.** Соціалізація підлітків є однією із найважливіших складових розвитку суспільства і держави. Важливим соціальним інститутом, у якому відбувається соціалізація підлітків є молодіжні організації. Проте процес становлення і утвердження цього інституту сьогодні є суперечливим і нестабільним, а його вплив на соціалізацію дітей підліткового віку не достатньо вивченим.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні аспекти молодіжного й дитячого рухів і таких їх складових, як молодіжні та дитячі організації, вивчали українські дослідники О.Балакірева, М.Головатий, В.Головенько, О.Корнієвський, Р.Охрімчук, М.Перепелиця, Ю.Поліщук, С.Харченко, О.Яременко, В.Якушик та ін. Науковий пошук учених Р.Вайноли, Н.Заверико, І.Звереві, А.Капської, В.Оржеховської та ін. присвячувався соціально-педагогічній роботі в молодіжно-підлітковому середовищі. Учені доводили багатогранність і значимість цієї роботи. Значно менше уваги вони приділили дослідженню феномена неформальних молодіжних організацій та їхнього впливу на соціалізацію підростаючого покоління. Ця проблема розглянута лише в окремих вітчизняних дослідженнях (О.Бойко, В.Кулик, С.Чернета та ін.). У той самий час вона є предметом розгляду багатьох дослідників Російської Федерації і Білорусії (М.Вершинін, В.Воронов, В.Гущин, В.Канаян, А.Каплін, М.Малютін, Д.Ольшанський, Е.Ширяєв та ін.). Результати наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних вчених і їхні висновки є суттєвим підґрунтям для розробки означеної у статті проблеми.

**Мета статті** – проаналізувати особливості соціалізації підлітків в умовах впливу молодіжних організацій.

**Виклад основного матеріалу.** Молодіжні організації виникають унаслідок спонтанного самовиявлення молоді та підлітків і добровільного формування ними для відстоювання власних інтересів об'єднань, які захищені відповідними законами від прямого втручання й свавільної регламентації їхньої діяльності з боку органів державної влади. Разом з тим, як показує аналіз наукових джерел, підлітки не мають можливості реалізовувати свою соціальну активність у діяльності молодіжних організацій просоціального спрямування, тому що вони не достатньо поширені в українському суспільстві. Сьогодні в Україні тільки 2-3 % підлітків і молоді є членами громадських (формальних) молодіжних організацій. Статистика щодо кількості членів неформальних молодіжних організацій просоціального, асоціального і антисоціального спрямування діяльності відсутня. Наявна лише інформація, що у неформальних молодіжних організаціях перебувають близько 25 % дітей і молоді [8].

Зазвичай середовище, в якому формується підліток, досить часто обмежене рамками сім'ї, школи, позашкільних установ та ін. На жаль, існуюча система позашкільних закладів і дозвільних установ, не достатньо розвинута, а тому не дозволяє кожному підлітку займатися улюбленою справою. Водночас діти підліткового віку відчують гостру потребу у спілкуванні і взаємодії з ровесниками і більш старшими людьми поза межами навчальних закладів, родин і тому часто проводять своє дозвілля “на вулиці”. Здебільшого це сприяє неформальному згурпуванню підлітків і молоді. У такий специфічний спосіб вони проявляють свою суспільну активність. Саме у цьому криються причини того, що більшість дітей підліткового віку (96 %) вказують на те, що вони використовують свій вільний час на власний розсуд, 65 % засвідчують, що вони відвідують певні дозвільні заклади (дискотеки, Інтернет-клуби, кінотеатри тощо), 12 % – займаються спортом і тільки 2,9 % – є членами дитячих і молодіжних громадських організацій. Підлітки виявляють зацікавленість до діяльності молодіжних організацій, але майже всі вони вказують на те, що таких організацій мало і вони про них майже нічого не знають. Наприклад, на Херсонщині діє тільки 27 молодіжних організацій, у той час як на її теренах проживає понад 310 тисяч дітей підліткового віку [8]. У цілому в Україні існує надзвичайно мало молодіжних організацій просоціального спрямування діяльності як формальних, так і неформальних через що підростаючому поколінню доводиться самостійно заповнювати значну прогалину в освітньо-виховній роботі держави, організовуючи своє дозвілля на власний розсуд.

Таким чином, сьогодні існує нагальна потреба підтримки підростаючого покоління щодо створення ними різноманітних молодіжних об'єднань просоціального спрямування діяльності з виразними соціалізуючими функціями, що ґрунтуються на цікавому змісті, різноманітних формах і методах роботи. Для здійснення цього необхідна спеціально організована соціально-педагогічна діяльність молодіжного об'єднання, яка має сприяти формуванню у дітей підліткового віку особистісних якостей, що підвищать рівень їхньої соціалізованості. Упровадити це можливо через створення відповідних соціально-педагогічних умов та відповідної педагогічної підтримки завдяки яким підлітки реалізовуватимуть свої інтереси і потреби у молодіжному об'єднанні. Організація цікавої суспільно корисної роботи в молодіжному об'єднанні сприятиме формуванню суспільно важливих особистісних якостей, а колектив молодіжного об'єднання ставатиме суб'єктом виховного і соціалізаційного впливу на підростаюче покоління.

У наукових джерелах і, зокрема, у публікаціях О.Бездверної-Хомерікі, зазначається, що у кожному молодіжному об'єднанні можливе та доцільне у відповідних розумних пропорціях поєднання різних видів діяльності: навчально-пізнавальної, пошуково-дослідницької, творчої, організаційної, ігрової, що відповідають різноманітним мотивам до участі у діяльності молодіжної організації [1]. До того ж напрями діяльності молодіжного об'єднання бажано, щоб мали яскраво виражене патріотичне спрямування. З цим погоджувалися й підлітки у ході проведених спільно з ними дискусій, бесід та індивідуальних бесід, багато з них висловлювали бажання стати членами молодіжного об'єднання діяльність якого має патріотичне спрямування [8].

Рушійною силою діяльності підлітків, їхньої поведінки, вчинків, стимулом до їх активності виступає інтерес. О.Степанов і М.Фіцула визначають його як: інтерес безпосередній – інтерес до змісту певної діяльності та процесу її виконання; інтерес вузький – інтерес до певного виду діяльності; інтерес нестійкий – короткотривалий інтерес до певного об'єкта чи виду діяльності; інтерес опосередкований – інтерес до певної галузі діяльності, зумовлений її зв'язком з чимось іншим, що безпосередньо пов'язане з інтересами особистості; інтерес стійкий – інтерес до об'єкта чи певної галузі діяльності, який зберігається у людини протягом тривалого часу або всього життя; інтерес широкий – інтерес, що проявляється до декількох галузей діяльності; інтерес (як емоція) – позитивний емоційний стан, що є одним із провідних мотивів навчання і сприяє засвоєнню знань, навичок і вмінь [9].



Сказане дозволяє резюмувати, що інтерес ніби трансформує збуджуючу силу потреб підлітка до діяльності у молодіжній організації. Як зазначає М.Лукашевич, “взаємодія потреб, ціннісних орієнтацій та інтересів утворює механізм мотивації соціальної діяльності особистості, визначає характер, зміст і цілі її діяльності. Перетворення потреб в інтерес, а інтересу у мету – це дві стадії мотивації особистості, внутрішнього спонукання до діяльності” [4: 42]. Виявивши інтерес до чого-небудь, підліток здатний до перетворення його на засіб досягнення цілей, а під впливом інтересів, бажань і цілей формуються мотиви до суспільно активної дії.

Поєднання інтересів підлітків і молодіжної організації – момент, коли необхідно дотримуватися балансу між особистими мотивами і потребами членів організації так, щоб ніхто не відчував себе обійденим, чи хтось примушував усіх працювати на себе. Конвенція про права дитини наголошує, що у всіх діях, що стосуються дітей, вихідним пунктом повинно стати дотримання їхніх прав і інтересів.

Зауважимо, що говорячи про інтерес підлітків до діяльності у молодіжній організації необхідно усвідомити складну взаємодію найрізноманітніших, часто суперечливих інтересів індивідів. Головне завдання молодіжної організації поєднувати ці інтереси, організовувати сумісну колективну діяльність задля спільної справи чи взаємної вигоди. Одночасно важливо враховувати, що у багатьох дітей підліткового віку інтереси не стійкі, або такі, що не сприяють розвитку їхньої особистості, тому найперше завдання молодіжної організації захопити всіх її членів певним предметом дозвільної діяльності, викликати у них інтерес до суспільно корисних справ, їхньої презентації.

Взаємодія інтересів членів молодіжної організації справляє істотний вплив на становлення особистості підлітка, його соціалізацію. Як результат цього процесу, на підґрунті загальнолюдських цінностей, відбувається формування особистісних якостей підлітка. Для підлітків важлива також воля, рішучість для відстоювання своїх специфічних духовних чи матеріальних інтересів. В умовах діяльності молодіжної організації, кожен підліток, свідомо чи несвідомо формує свою, індивідуальну ієрархію цінностей.

Помітною особливістю діяльності підлітків у молодіжній організації є їхнє прагнення до психологічного комфорту в спілкуванні, намагання придбати певні навички спілкування з людьми різного віку і соціального стану. У вільний час діти підліткового віку бажають спілкуватися з друзями (у селі 93 %, у місті – 96 %). При цьому найбільший потяг до спілкування у колі ровесників і друзів спостерігається серед підлітків 10-14 років [8]. Зазначимо, що спілкування підлітків у молодіжній організації задовольняє, насамперед, такі їхні потреби: в інформації, об’єднанні зусиль для спільних дій, в емоційному контакті, співпереживанні, взаємопідтримці тощо. Тобто “громадська самодіяльна організація, на думку Ю.Поліщука, являє собою доволно утворену систему соціальних зв’язків, норм та дій, які є продуктом більш чи менш тривалого міжособистісного та всередині групового спілкування” [5: 10]. Отже, спілкування слід розглядати як один із видів комунікативної діяльності молодіжної організації, як суспільно корисну діяльність, яка сприяє соціальному вихованню і соціалізації підростаючого покоління.

Щоправда, сьогодні не викликає жодних заперечень теза, що молоде покоління і, зокрема, діти підліткового віку, прагнуть до спілкування, і взаємодії, а тому особливо залежні від мікросередовища (сім’ї, школи, молодіжної організації, групи ровесників) і конкретної ситуації. У контексті сказаного зазначимо, що змістом спілкування стає взаємодія членів молодіжного об’єднання між собою й іншими людьми. Взаємодія членів молодіжного об’єднання так чи інакше впливає на розвиток підлітка, формування його особистісних якостей. У підлітковому віці, в результаті спілкування та набуття соціального досвіду, починає виявляється низка новоутворень: формування абстрагованого вербально-логічного мислення, вміння управляти своєю поведінкою; утвердження своєї індивідуальності, незалежності; формування самосвідомості, самовизначення відчуття “дорослості”, світогляду; підвищення сексуальних інтересів; перші прояви здатності вибудовувати життєві

плани і вибирати способи їх реалізації; превалювання почуттів товарищкості, дружби, любові та ін. [2; 3].

Найтісніші товариські стосунки виникають у неформальних молодіжних організаціях (об'єднаннях, групах, угрупованнях). Діти підліткового віку завжди виявляли зацікавленість до таких організацій. На жаль, досить часто ці організації є асоціальними або навіть антисоціальними, тому негативно впливають на процес соціалізації підлітків. Кожне молодіжне об'єднання (формальне і неформальне) виробляє свою систему цінностей: духовних, інтелектуальних, матеріальних, поведінкових. На їхній основі розвивається специфічне почуття групової солідарності й спільності, яке виражається через особистісні якості членів молодіжної організації. "І всі ці якості суб'єкта проявляються, безперечно, в діяльності" [7: 134]. Бажано, щоб ці якості мали позитивну основу, а молодіжні організації займалися просоціальною діяльністю.

Принципово важливим, на наш погляд, є й те, що залучення підлітків до різноманітної суспільно корисної діяльності у молодіжних організаціях допомагає їм відчувати себе більш реалізованими, рівними один одному, такими, які роблять свій внесок у поліпшення і збагачення навколишнього середовища.

**Висновки.** Причетність підлітків до суспільної активності в умовах діяльності молодіжного об'єднання може і повинна стати підґрунтям їхньої успішної соціалізації, яка, як наголошує С.Савченко, є багатоскладним і багатофакторним процесом набуття індивідом людських властивостей і якостей, направленість котрих визначається конкретною соціальною ситуацією [6: 10]. Міжособистісна взаємодія і взаємовплив членів молодіжних організацій, їхня соціальна активність, взаємовплив оточуючого середовища і членів молодіжної організації один на одного є важливими механізмами соціалізації підлітків у діяльності цих організацій – повноцінного суспільного інституту, одного з провідних агентів соціалізації підростаючого покоління. Саме тому предметом подальшого дослідження має стати визначення шляхів залучення підлітків до діяльності просоціальних молодіжних організацій.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бездверна-Хомерікі О.А. Педагогічні умови гуманістичного виховання підлітків у сфері культурно-дозвільної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – К., 1997. – 216 с.
2. Етика: Навч. посіб. / В.О. Лозовий, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.: За ред. В.О.Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.
3. Каган М.С. Мир общения: Проблема между субъективных отношений. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. посіб. – К.: Ізін, 1998. – 112 с.
5. Поліщук Ю.Й. Сучасне молодіжне об'єднання як соціально-педагогічна система. – Тернопіль: Видавництво СМП "Тайп", 1999. – 116 с.
6. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору. Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – 2004. – 61 с.
7. Соціальна педагогіка. навчальний посібник: За ред. А.Й. Капської. – К., 2000 – 264 с.
8. Слюсаренко Н.В., Панагушина О.Є. Організаційно-педагогічні основи соціалізації підлітків у молодіжних організаціях: Навчальний посібник. – Херсон: Айлант, 2006. – 146 с.
9. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 502 с.

## **Розділ 6**

# **Сучасні педагогічні технології**

## **КОМП'ЮТЕРНА ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

*У статті йдеться про застосування комп'ютерних дидактичних ігор у процесі пізнавальної діяльності студентів. Виклад основного змісту публікації містить обґрунтування впровадження ігрової діяльності у навчальний процес. Дається характеристика ігрових форм та методів їх застосування, підкреслюється важливість створення проблемних ситуацій у процесі навчання на основі дидактичних комп'ютерних ігор та перераховуються педагогічні умови їх застосування.*

*The article deals with the use of computer didactic games in the process of students' cognitive activity. The account of the basic contents of the publication contains the substantiation of the game activity application to the education process. The characteristic of the game forms and methods of their application is provided, the importance of the creation of the problem situations in the education process on the basis of didactic computer games is emphasized, and the pedagogical conditions of their application are listed.*

**Постановка проблеми.** Гра відтворює норми людського життя та діяльності, дотримання яких забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток особистості. Гра являє собою унікальний феномен людської культури. Ні в яких інших видах діяльності так чітко не проявляється психофізіологічні та інтелектуальні здібності людини. Гра вивчається різними науками: педагогікою, психологією, історією культури, етнографією, теорією управління, філософією.

**Аналіз останніх досліджень.** Останнім часом спостерігаємо поглиблення інтересу до проблеми дидактичних ігор (І.А.Васильєва, Є.М.Осіпова, Н.Н.Петрова, В.В.Петрусинський, П.І.Підкасистий та ін.). Розглядалися психолого-педагогічні концепції розвитку особистості в процесі навчання, теорія ігрової діяльності, концепція активних методів навчання, інформатизації навчальних закладів (Гуревич Р.С., Дейненко С.В., Кадемія М.Є), методологічні досягнення дидактики та методики викладання.

**Невирішені питання проблеми.** На основі вивчення наукової літератури з даної тематики ми прийшли до висновку, що застосування комп'ютерних дидактичних ігор у процесі пізнавальної діяльності студентів підвищить мотивацію до навчання, рівень уваги, якість знань, умінь та навичок за умови, якщо ігри відбиратимуться і конструюватимуться у відповідності зі змістом теми, метою заняття. Ігри потрібно застосовувати планомірно та систематично. В результаті рівень пізнавальної діяльності студентів досягне перетворюючого та творчо-пошукового характеру і виведе їх на новий рівень інформаційної культури, тобто сприятиме подальшому розвитку особистості [4].

**Метою нашої роботи** є розкриття особливостей комп'ютерних дидактичних ігор в освітньому просторі ВУЗу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Ігрова діяльність, ігрові форми, методи і прийоми є важливим шляхом включення студентів у навчальну роботу, засобом розвитку особистості, забезпечення емоційного відгуку на навчальні та виховні впливи. Їх застосування підвищує ефективність освітнього процесу в цілому.

Навчальна гра являє собою один із засобів досягнення дидактичних задач, їй притаманні такі риси, що водночас є також педагогічними умовами їх застосування у навчальному процесі. Перерахуємо їх:

- чітко поставлена мета та передбачуваний педагогічний результат;
- установка на необхідність розумового зусилля;
- чітке дозування ігрових моментів;

- можливість вибору конкретних дій, що забезпечує індивідуальну активність в процесі групової пізнавально-дослідницької діяльності;
- здатність підсилювати мотивацію (безпосередній інтерес);
- забезпечення можливості проявляти власні здібності;
- змагання з іншими учасниками пізнавальної діяльності;
- надання самостійності в процесі пошуку знань, у формуванні умінь та навичок;
- доступність до гравця джерел нової інформації;
- отримання заохочення за успіхи, не стільки за сам по собі виграш, скільки за демонстрацію в процесі гри винахідливості та застосування вже відомої інформації та нових знань.

У рамках комп'ютерної дидактичної гри мета навчання досягається через розв'язання ігрових задач, які вимагають зосередженості, концентрації уваги, розумових зусиль, вміння осмислити правила, послідовність дій, перебороти труднощі пізнавального характеру. Ці ігри дають можливість навчати різноманітним та раціональним засобам розв'язання розумових та практичних задач. У цьому полягає їх розвивальна роль.

Навчання, як правило, включає в себе два компоненти: пошук потрібної інформації і, на основі її, прийняття вірного рішення. Дидактичні комп'ютерні ігри у будь-якому віці викликають у індивіда інтерес до предмета, дозволяють розвивати індивідуальні здібності кожної людини в процесі пізнавальної діяльності, Цінність дидактичної комп'ютерної гри визначається не за тим, яку реакцію вона викличе у суб'єкта навчання, а за ефективністю розв'язання тієї чи іншої навчальної задачі.

Даний вид ігор являє собою складне явище. В структурі дидактичної комп'ютерної гри виділяємо основні елементи, що характеризують її як особливу форму навчання.

Одним із основних елементів гри є дидактична задача, що визначається метою, яку поставив перед собою викладач. Про те, необхідно, щоб поставлена задача була прийнята та осмислена студентами і містила певну проблему. Маємо на увазі проблемну ситуацію і проблемну задачу. Проблемна ситуація означає, що в ході діяльності людина наштовхнулася на щось незрозуміле, невідоме, несподіване. Проблемна ситуація, що виникла, переходить в усвідомлену людиною проблемну задачу. Процес мислення починається з аналізу проблемної ситуації. В результаті її аналізу формулюється задача або проблема. Виникнення задачі означає, що вдалось відділити відоме від невідомого. Виходячи із зв'язку між відомим і невідомим, стає можливим шукати і знаходити щось нове в інформації [1].

Комп'ютерна дидактична гра повинна містити проблемну ситуацію. Існує декілька видів проблемних ситуацій у навчанні та умов їх створення:

1. Проблемні ситуації створюються тоді, коли виникає невідповідність між наявною системою знань у студентів та новими вимогами, а саме: між старими знаннями і новими фактами, між знаннями більш низького і більш високого рівня.
2. Проблемні ситуації виникають при необхідності вибору із системи наявних знань лише необхідної системи використання якої може забезпечити вірне розв'язання запропонованої проблемної задачі. Саме дидактичні комп'ютерні ігри містять безліч варіантів, які необхідно вибрати.
3. Проблемні ситуації виникають тоді, коли студенти стикаються з новими практичними умовами застосування вже наявних знань, коли має місце пошук шляхів використання набутих знань на практиці.
4. Проблемні ситуації виникають у тому випадку, коли існує протиріччя між теоретично можливим шляхом розв'язання задачі та практичною неможливістю вибраного шляху, а також між практично досягнутим результатом виконання завдання та відсутністю теоретичного обґрунтування.

Впровадження в навчальний процес, що базується на мультимедійних засобах навчання елементів проблемності підвищує активність студентів, сприяє розвитку у них допитливості – пізнавальної мотивації.

Існують правила створення проблемних ситуацій. Для створення проблемних ситуацій перед студентами необхідно поставити таке теоретичне або практичне завдання, в процесі виконання якого студенти повинні відкривати нові знання. При цьому необхідно дотримуватись наступних педагогічних умов:

- завдання повинно ґрунтуватись на тих самих знаннях і вміннях, якими вже володіє студент;
- невідоме в навчальній інформації, що треба відкрити, складає необхідну засвоєнню загальну закономірність, загальну модель дії або загальні умови виконання дії;
- виконання проблемного завдання повинно містити для студентів інтелектуальний виклик і, таким чином, викликати у нього потребу у засвоєнні знань;
- запропоноване завдання повинно відповідати інтелектуальним можливостям студентів, враховувати рівень їх інформаційної культури [2];
- проблемне завдання перед його постановкою необхідно пояснити і вказати студентам, який саме матеріал необхідно засвоїти;
- в якості проблемних завдань можна використовувати наступні: навчальні задачі, питання, практичні задачі, наприклад, розв'язання тих чи інших педагогічних задач під час уроку [3].

Таким чином, навчання стає творчим процесом як для студентів, так і для викладача, оскільки в процесі дидактичної комп'ютерної гри воно набуває рис дослідницької діяльності.

Наявність чіткої дидактичної задачі або декількох задач підкреслює навчальний характер гри, спрямованість навчального змісту на процеси пізнавальної діяльності студентів. Важливим є той факт, що на відміну від прямої постановки дидактичної задачі під час проведення занять, у дидактичній комп'ютерній грі вона реалізується опосередковано через ігрову задачу і, таким чином, визначає ігрові дії і стає пізнавальною задачею власне для студента, пробуджує бажання і потребу розв'язати її через ігрові дії.

Іншим необхідним складовим елементом дидактичної комп'ютерної гри є правила гри. Їх зміст і спрямованість зумовлені загальними задачами формування особистості майбутнього вчителя як суб'єкта інформаційної діяльності.

Дотримання правил у процесі гри потребує зусиль, оволодіння вміннями ефективного спілкування як у грі, так і за її межами. Відбувається формування не лише знань, але й різноманітних почуттів, накопичення позитивних емоцій, засвоєння норм і правил поведінки у соціумі. Одним із видів комп'ютерних дидактичних ігор є ділові педагогічні ігри, які засновуються на відтворенні, імітації або моделюванні ситуацій, стосунків у процесі навчальної діяльності, спрямовані на здобуття досвіду ефективного розв'язання професійних задач. У даному контексті маємо на увазі педагогічні ігри. Цей тип ігор якраз і застосовується у вищих педагогічних навчальних закладах а також в інститутах післядипломної педагогічної освіти. Розв'язуючи різноманітні навчальні задачі і педагогічні ситуації у процесі під час ігор, студенти набувають професійних, інтелектуальних, емоційних і вольових якостей вчителя. У них формуються педагогічні уміння та навички [4].

**Висновки.** Отже, в процесі навчання із застосуванням комп'ютерних дидактичних ігор важливе місце займає моделювання навчальної діяльності. Воно дозволяє перетворити навчання у дослідницьку діяльність, спрямовану на отримання нових знань, умінь та навичок. На основі дидактичних комп'ютерних ігор студенти будують різноманітні моделі, а саме: модель властивостей предмета, модель розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, модель засвоєння навчальної інформації.

Більш детально питання застосування комп'ютерних дидактичних ігор у процесі пізнавальної діяльності студентів ми спробуємо висвітлити в наступних публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. – М., 1970. – С.53-54.

2. Гуревич Р.С. Деякі аспекти розвитку інформаційної культури майбутнього вчителя. // Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді: Зб. наук. пр. – Вип.9 – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. – С.5-7.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – С.33-34.
4. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. – К., Вища школа, 2004. – С.29.

УДК 371.3

О.В. Саган

## **НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ**

*У статті порушується проблема використання нових інформаційних технологій для формування художньо-графічних умінь учнів. Автор на основі аналізу існуючих підходів пропонує розробку курсу для опанування комп'ютерної графіки на уроках інформатики у середній школі.*

*The article touches upon the problem of new information technologies use for pupils' artistic and graphic skills formation. Basing on the analysis of the present approaches the author proposes the course for mastering computer graphics at informatics lessons in secondary school.*

Широке використання нових інформаційних технологій на сучасному етапі розвитку освіти викликає багато дискусій як серед науковців, так і серед вчителів-практиків.

З одного боку, наявність і доступність облаштованих комп'ютерних класів дозволяє проводити заняття з використанням НІТ, починаючи ще з молодшого шкільного віку, з іншого, зміна пріоритетів у питаннях інформатизації освіти в Україні вимагає вирішення таких завдань, як формування інформаційної культури учнів, забезпечення гуманізації освіти і виховання, підвищення науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Окреслена проблема стала предметом дослідження Бикова В.Ю., Жалдака М.І., Жука Ю.О., Морзе Н.В., Ракова С.А., Рамського Ю.С., Співаковського О.В. й ін. [1; 2; 3; 4].

Так, Жалдак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С. зазначають, що використання нових інформаційних технологій не повинно базуватися на користувачькому підході, коли учні опановують елементарні способи і засоби роботи з конкретними програмними засобами, а зрости до “розуміння загальнонаукового значення інформаційного підходу як методу наукового пізнання” [2].

Биков В.Ю., Жук Ю.О. акцентують увагу на створенні та апробації нових засобів навчання нового покоління, в основі яких лежать процеси інтеграції [1].

Раков С.А. вбачає роль нових інформаційних технологій у “створенні умов для набуття випускниками школи життєвих компетентностей, які дозволять йому успішно самореалізуватись у суспільстві, а також сприяти подальшому розвитку суспільства на позиціях духовності, гуманізму, демократії” [4].

Цікавою, на наш погляд, є ідея впровадження трисуб'єктної дидактики, запропонованої Співаковським О.В. і Петуховою Л.Є., що передбачає створення науково-методичного середовища, в якому інформаційні технології стають потужним засобом формування особистості [3].

Оскільки предметом нашого дослідження є художньо-графічні уміння учнів, пропонуємо розглянути комп'ютерно-орієнтоване середовище як засіб їх формування. Доцільним є пояснення терміна “художньо-графічний”. У науковій літературі він визначається або як “художній”, що розглядається як об'єкт мистецтва, або “графічний” – і як об'єкт мистецтва, і як об'єкт науково-технічної діяльності. Графічна діяльність на уроках математики, праці, креслення принципово відрізняється від графічної діяльності учнів під

час занять образотворчим мистецтвом. Основу першої складає раціонально-логічне навчання, що здійснюється через вивчення змісту дисципліни, а другої – емоційно-образне, при якому пізнавальні завдання вирішуються через переживання змістовної сторони уроку, тобто почуття чуйності, співпереживання, натхнення, захопленості виникають в учнів і вчителя не тільки від змісту матеріалу заняття, усієї програми, але й через форми подання та опанування цього матеріалу.

У той же час, образна символіка образотворчого мистецтва, як і математика, креслення та інші предмети природничого та технічного напрямку, використовує ті ж самі форми, наприклад, коло, трикутник, квадрат, прямокутник тощо. Історія розвитку суспільства показує універсальні засоби пізнання та засвоєння навколишнього світу, що ще не розділявся цивілізацією на окремі сфери: науку, мистецтво, практику і т.ін. Це була цілісна культура, в якій людина і природа, дух і свідомість, дух і матерія були нерозривні, а знання та духовна мудрість народу своєрідно зашифровувалися знаками, символами та були покладені в основу народних і релігійних обрядів, учень, мистецтва. Мистецтво старіше науки, проте умовності, які їй притаманні, знаходять відображення у художній діяльності людини. Вже кроманьонці залишили після себе зображення тварин, використовуючи симетрію та статичність. Малюнки стародавніх єгипетських художників нагадують креслення, як знакову умовну систему, притаманну математиці, що, однак, не зменшує їхньої художньої цінності. Мистецтво наступних епох звернулося до зображення зорового сприйняття простору. Були розроблені системи лінійної та перцептивної перспективи.

Таким чином, сама умовність площинності живопису спричинює її до взаємодії з математикою, зокрема геометрією і з кресленням. Наступна умовність – рух в нерухомому. Зображуючи рух, художник має керуватися зоровим враженням. Картина нерухома, але рухається око глядача, який дивиться на зображення. Ще одна умовність – абстрактність. Нефігуративний, абстрактний живопис (спроба звільнити лінію та колір від образотворчих завдань) виник в епоху, що характеризується науковими ідеями, які мають узагальнений, абстрактний характер.

Досвід роботи шкіл свідчить, що школярів можна вчити елементам образотворчої, графічної мови, але при цьому не розвивати їх у художньому напрямку. З точки зору естетики, не може бути непрохідної прірви між методами художнього відображення дійсності у дитини й у дорослого, так як і той, і інший користуються художніми образами. Кожний з них утворює художні образи в тій мірі, в якій це дозволяє розвиток його психічних функцій, пізнавальної діяльності та особистості в цілому, оволодіння навичками зображення.

Формування художньо-графічних здібностей учнів передбачає вирішення різних завдань у межах розвитку просторового, художнього (образного) мислення. Завдання на засвоєння форми, пропорції, конструкції зображуваних об'єктів дійсності на уроках мистецтва вимагають особового емоційно-художнього до них ставлення, на уроках математичного циклу – з урахуванням поділу на “алгебраїстів” і “геометристів”, тобто на людей з абстрактно-математичним та образно-математичним складом розуму.

Визнаючи важливість проблеми формування художньо-графічних умінь і навичок, педагоги та психологи присвятили їй велику кількість теоретичних і практичних досліджень та публікацій. Зокрема, аналізуються особливості розвитку даних умінь і навичок при оволодінні такими навчальними предметами, як геометрія (З.Г.Алексеева, Г.Д.Глейзер); креслення (П.В.Дмитренко, А.М.Крупенников, А.В.Фурман, Г.Ф.Хакимов); технічна праця (П.В.Дмитренко, А.В.Фурман, Л.П.Щербакова); образотворче мистецтво та художня праця (А.М.Хашхожев); фізика (Є.В.Ксенчук); географія (М.Дададжанов) тощо [5].

Більша частина з перерахованих теоретичних та експериментальних розробок висвітлює питання розвитку в учнів розуміння просторових явищ та умінь враховувати характер просторових закономірностей у процесі викладання навчальних предметів та їхньої загальної підготовки до різних видів суспільно-корисної та трудової діяльності.

Формування просторових уявлень та уяви нерозривно пов'язане з розвитком здібностей мислити. Недостатньо розвинене просторове мислення утруднює розуміння основ



наук. Як показує вивчення сучасної практики викладання математики, образотворчого мистецтва, креслення та праці у школі, хоча навчання передаванню простору й є одним із найбільш важких розділів, існуюча система підготовки учнів на сучасному етапі суперечлива та не завжди послідовна.

Незважаючи на наявність різноманітних методичних систем навчання учнів передаванню просторових явищ на площині, доцільно виділити два основних принципи розв'язання даної проблеми. Перший полягає в тому, що вивчення просторових явищ починається з аналізу окремого абстрактного геометричного предмета. Спочатку відпрацьовуються уявлення про форму та конструкцію даного геометричного тіла, про перспективу, далі створюються комбінації з найпростіших геометричних тіл. Наступний етап такої послідовності навчання – засвоєння просторових відносин між предметами.

Другий принцип характеризується протилежним підходом до постановки навчальних завдань, при якому детальне вивчення окремого предмета та ретельна конструктивна побудова його форми в певному розумінні завершує навчальний процес. Цей принцип спирається, зокрема на спостереження педагогів, яке полягає в тому, що труднощі передавання просторових зв'язків між предметами не знімаються вмінням малювати окремі об'єкти та групи предметів [5].

Існує ряд психологічних досліджень, присвячених теорії сприйняття простору (Б.Г.Ананьєв, П.Я.Гальперін, В.П.Зінченко, Є.І.Ігнат'єв, В.І.Кириєнко, Г.І.Лернер та ін.). Відомі також психолого-педагогічні дослідження, в яких розглядаються умови, що підвищують ефективність просторової орієнтації учнів засобами різних шкільних предметів.

Спостереження свідчать, що у більшості учнів виникають труднощі при сприйманні теоретичних положень графічних курсів, повільно формуються власні уміння та навички. Значна частина з них не в змозі вільно виконувати конструктивні операції над заданими просторовими об'єктами та їхніми комбінаціями.

Невисокий рівень сформованості художньо-графічних умінь і навичок викликаний ще й тим, що методики школи не враховують наявності різного рівня розвитку цих утворень в учнів. Мала кількість годин, що відводяться на практичні та індивідуальні заняття, не дозволяє провести відповідну роботу з кожним учнем.

Потужним засобом у вирішенні окресленої проблеми може стати комп'ютерно-орієнтоване середовище, наявність відповідного програмного забезпечення. Інформаційні технології мають величезний потенціал для залучення учнів до художньо-графічної діяльності. Робота з графічними редакторами дозволяє успішно вирішувати окреслену проблему. Якщо у початковій школі акцент ставиться на первинних вміннях користування комп'ютером і роботою з розвивальними програмами, у старших класах – опанування додатків Microsoft Office та основ програмування, то саме середня школа може стати тією ланкою, де доцільне формування художньо-графічних умінь та навичок, зокрема засобами інформаційних технологій.

Середовищем для формування художньо-графічних умінь може бути будь-який з графічних редакторів: стандартний Paint, Adobe Photoshop, Flash тощо. Комп'ютерна графіка у всіх її проявах: растрова або векторна, фрактальна або тривимірна, інженерна або наукова надає широкі можливості для використання. Поступово опанування операціями стає базою для створення анімацій.

На заняттях учні оперують уявленнями площинних та об'ємних геометричних фігур, у них удосконалюються просторові уявлення та просторове мислення.

Таким чином, можна зробити деякі узагальнення:

1. Неодмінною умовою художньо-естетичного виховання особистості є залучення учнів до художньо-графічної діяльності, що виступає як фактор їх цілісного (шляхом взаємодії розумового, естетичного, морального та фізичного) розвитку. Опанування та удосконалення художньо-графічних умінь є результатом навчального процесу й, разом з тим, вони самі перетворюються в умову та основу засвоєння інших знань, подальшого зростання пізнавальних можливостей учнів. Базою для їхнього формування мають бути всі навчальні

предмети, в першу чергу, образотворче мистецтво, математика, трудове навчання, а також інформатика.

2. Необхідність удосконалення процесу формування художньо-графічних умінь і навичок учнів з урахуванням реалій сучасності та обмежена кількість навчальних годин вимагають, перш за все, інтенсифікації навчального процесу, систематизації та поглиблення знань, умінь і навичок. Цьому в значній мірі має сприяти більш раціональне та систематичне використання можливостей нових інформаційних технологій.

Методичне обґрунтування та дидактичне забезпечення процесу формування художньо-графічних умінь учнів стане предметом наших подальших досліджень.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Биков В.Ю., Жук Ю.О. Засоби навчання нового покоління в комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 20-23.
2. Жалдак М.І., Морзе Н.В., Рамський Ю.С. Двадцять років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та в педагогічному університеті // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 12-19.
3. Петухова Л.Є, Співаковський О.В. До питання про трисуб'єктну дидактику // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 5. – С. 7-9.
4. Раков С.А. Сучасний вчитель інформатики: кваліфікація і вимоги // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 35-38.
5. Саган О.В. Формування художньо-графічних умінь та навичок у майбутніх учителів початкових класів: Дис. ... канд. пед.наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки та психології АПН України. – К., 2000. – С. 21-45.

**УДК 371.3**

**С.І. Ткачук**

### ***ВПРОВАДЖЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ***

*У статті розкриваються проблеми впровадження мультимедійних технологій у процесі контролю навчальних досягнень учнів на уроках трудового навчання та визначаються загальні вимоги до проблеми контролю знань і вмінь учнів.*

*In the article the problems of introduction of multimedia technologies open up in the process of control of educational achievements of students on the lessons of labour studies and the common requirements to the problem of control of knowledges and abilities of students are determined.*

Сучасний етап розвитку середньої загальноосвітньої школи пов'язаний з необхідністю розв'язання проблеми підвищення інтелектуального рівня, пізнавального і творчого потенціалу учнів. Пошук засобів для розвитку пізнавальних і творчих здібностей, підвищення ефективності навчання школярів є проблемою загальною для багатьох країн. Про це свідчить досвід створення державних стандартів шкільної освіти в нашій країні, Англії і США.

Нові інформаційні технології мають величезний діапазон можливостей для вдосконалення навчального процесу і системи освіти в цілому. В цьому плані заслуговує уваги макроконтекст, який передбачає зміни системи освіти, що склалася, відповідно до вимог інформаційного простору, що складається, пропонує для цього засоби рішення шляхом використання нових інформаційних технологій, зокрема мультимедіа.

Мультимедіа є формою організації навчання в рамках якої плідно реалізуються ідеї інтенсифікації, направлені на пошук максимальних ефективних методів і засобів навчання,

адекватних його цілям і змісту; інтеграції педагогічної науки і практики; цілісності і безперервності педагогічного процесу. Проте в процесі розв'язання дидактичних завдань у межах використання мультимедіа в трудовому навчанні ми стикаємося з суперечністю між бажанням передати комп'ютеру максимум педагогічних функцій і можливостями комп'ютера ефективно реалізувати ці функції.

Проблема використання засобів інформаційних технологій під час викладання загальноосвітніх дисциплін є однією з найбільш актуальних проблем сучасної загальної освіти. Останнім часом низка українських і зарубіжних дослідників розглядали в своїх роботах питання застосування комп'ютерів й інформаційних технологій в освіті (З.А. Бешенков, Б.С. Гершунський, Ю.С. Іванов, А.А. Кузнецов, В.У. Монахов, І.У. Роберт, Н.У. Софронова, С. Пейперт, D.W. Johnson, R.T. Johnson, J.J. Wellington та ін.).

Аналіз змісту результатів досліджень, присвячених проблемі використання мультимедіа в навчально-виховному процесі, дозволяє зробити висновок про відсутність загальних концепцій, які дозволяли б в єдиній системі понять охопити і представити безліч фактів, накопичених у практиці трудового навчання. Розробка таких концепцій є об'ємною і достатньо складною роботою; вона повинна ґрунтуватися на системному підході до розв'язання теоретичних і практичних завдань у процесі використання засобів мультимедіа.

Актуальність даної проблеми дослідження визначається тим, що сучасні інформаційні технології, зокрема мультимедіа, відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання із застосуванням засобів концептуального і математичного моделювання явищ і процесів, які дозволяють підвищити ефективність навчання. Робота в цьому напрямі об'єднала творчі колективи України і їхніх зарубіжних партнерів для розв'язання найважливішої проблеми – визначення адекватних психологічних й екологічних умов застосування новітніх засобів інформаційних технологій в навчанні та формуванні світогляду учнів. ЮНЕСКО реалізує програму “2000+” (Міжнародний проект з наукової і технологічної грамотності для всіх). “Технологічна революція і виникнення постіндустріального суспільства привели до того, що до людини стали висуватися нові функціональні вимоги: працівник тепер має не лише добре виконувати виробничі функції, а й уміти проектувати, ухвалювати рішення і виконувати творчу роботу” – наголошується в державному освітньому стандарті. Впровадження інформаційних технологій якісно міняє саму освіту, трансформуючи її відповідно до загальних принципів інформатизації суспільства на шляху його розвитку в інформаційне суспільство, допускає підготовку висококваліфікованих фахівців до їхньої майбутньої професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Здійснення такої підготовки можливе за її (освіти) методичного і технологічного вдосконалення. І це один із найважливіших аспектів впровадження нових інформаційних технологій в освіті.

Таким чином, існує реальна потреба у використанні мультимедіа в середній загальноосвітній школі. В зв'язку з цим тема орієнтована на вивчення можливостей мультимедіа в підвищенні ефективності навчально-виховного процесу в середній загальноосвітній школі.

Під засобами підвищення ефективності трудового навчання на основі інформаційних технологій, зокрема мультимедіа, відповідно до положення про порядок атестації і сертифікації педагогічного програмного продукту розумітимемо комплекс, що складається з пакету педагогічних програмних засобів, адаптованого до певного контингенту учнів, який включає контролюючі, навчальні, моделюючі, інструментальні й інтегровані програмні засоби і також методики їхнього застосування в процесі навчання. Термін “мультимедіа” існує вже 20 років. Він позначає сукупність засобів для обробки і представлення аудіо-, відео- і друкованої інформації та комп'ютерні засоби обробки інформації.

Процес навчання в школі спрямований на вирішення навчально-виховних завдань, кожне з яких характеризується дидактичною завершеністю. Обов'язковим компонентом цього процесу є контроль знань, умінь і навичок, тобто перевірка його результативності.

Головна мета контролю як дидактичного засобу управління навчанням – забезпечення його ефективності шляхом приведення до системи навчальних досягнень учнів, умінь самостійного й творчого застосування здобутих знань на практиці, стимулювання навчальної діяльності учнів, формування у них прагнення до самоосвіти.

Контроль навчальних досягнень учнів у процесі трудового і професійного навчання складається з таких компонентів: перевірки – виявлення рівня знань, умінь і навичок; оцінювання – вимірювання рівня знань, умінь і навичок; обліку – фіксування результатів у вигляді оцінок у класному журналі та інших відомостей обліку. За допомогою контролю в процесі трудового і професійного навчання розв'язують низку завдань: виявлення готовності учнів до сприйняття, усвідомлення і засвоєння нових знань; отримання інформації про характер самостійної роботи у процесі трудового і професійного навчання; визначення ефективності організаційних форм, методів і засобів навчання; виявлення ступеня правильності, обсягу і глибини засвоєних учнями знань, умінь і навичок. Ці та інші завдання визначають зміст контролю, який змінюється із зміною дидактичних завдань.

Адже навчальна діяльність повинна не просто дати людині суму знань, а й сформувати комплекс компетенцій.

Основними компетенціями, яких потребує сучасне життя, є:

а) соціальні – здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні та розвитку демократичних інститутів суспільства;

б) полікультурні – пов'язані з життям у полікультурному суспільстві, передбачають розуміння несхожості людей, взаємоповагу до їх мови, релігії, культури тощо;

в) комунікативні – володіння усною й письмовою рідною та іншими мовами;

г) інформаційна – зумовлена зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачає оволодіння інформаційними технологіями, вміння здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;

г) саморозвитку та самоосвіти – потреба і готовність постійно вдосконалюватись як у професійному, так і в особистому та суспільному плані.

Дуже важливо, щоб контроль, як це нерідко можна помітити в практиці роботи вчителів трудового і професійного навчання, не зводився виключно до перевірки знань учнів шляхом звичайного відтворення отриманої тими, хто навчається, від вчителя або з підручника інформації. Важливим аспектом контролю є його зміст, що залежить від завдань і виду контролю. Так, на підготовчому етапі засвоєння учнями знань, умінь та навичок контролюють їх підготовленість і готовність до виконання наступної пізнавальної діяльності. Передусім перевіряють знання, необхідні для засвоєння нового матеріалу, а також раніше засвоєні вміння і навички. Виявляють прогалини, помилки та утруднення в роботі учнів, їх причини. Важливо виявити вміння учнів мислити, розуміти зв'язки і взаємозалежності між фактами і явищами, послідовно та аргументовано висвітлювати свої думки. Вчителі мають цікавитись рівнем розвитку мислення, мови, уваги, пам'яті, уваги, вмінням творчо використовувати знання. Не варто переважувати зміст контролю другорядним матеріалом, який потребує багато часу, знижує активність учнів і стомлює їх.

Доцільно комплексну перевірку навчальних досягнень урізноманітнити системою комп'ютерного контролю, беручи до уваги багатогранність та єдність його функцій – контролюючої, навчальної, виховної та розвивальної на всіх етапах навчання. За рахунок використання нових засобів комп'ютерного контролю реалізація дидактичних принципів має ряд особливостей, які виражаються в глибині та результативності кожного принципу, порівняно з традиційною системою навчання.

Аналіз дидактичної літератури з проблеми контролю знань і умінь дає можливість визначити загальні вимоги до її змісту:

- мета контролю навчальних досягнень має відповідати меті навчання школярів на всіх рівнях засвоєння знань;
- зміст контролю – відповідати змісту навчання;

- засоби контролю мають бути адекватними видам навчальної діяльності і розраховані на запланований рівень пізнавальної самостійності;
- виконання завдань має бути описане в системі якісних і кількісних показників;
- оцінка має бути виставлена на підставі загальної процедури співвідношення даних показників із запланованими.

Ефективність контролю залежить від його організації: часу проведення контрольних занять, їх частоти і послідовності; характеру їх форм самостійної роботи; використання дидактичних та інформаційних засобів навчання; поєднання методів контролю і самоконтролю; фіксування й оформлення даних контролю процесу трудового і професійного навчання.

У педагогічній теорії та практиці на сучасному етапі проблема комп'ютерного контролю навчальних досягнень на уроках трудового і професійного навчання є не достатньо розробленою. Це пояснюється відсутністю розроблення дидактичних основ, які регламентують побудову подібних систем.

До складу дидактичних основ побудови системи комп'ютерного контролю включаються такі компоненти: 1) принципи побудови системи комп'ютерного контролю; 2) вимоги до відбору та використання навчального матеріалу і до змісту контрольних завдань в умовах комп'ютерного контролю; 3) вимоги до опису процесу навчання; 4) обґрунтування структури та змісту системи комп'ютерного контролю.

У дидактичній літературі визначено загальні принципи організації контролю за навчальною діяльністю учнів:

1. Об'єктивність, позбавлена суб'єктивних і помилкових оціночних суджень і висновків учителя. Вона забезпечується науково обґрунтованим змістом діагностичних завдань, процедур; точним, адекватно встановленим критерієм оцінювання знань, умінь. Об'єктивність контролю означає, що виставлені оцінки збігаються незалежно від методів і засобів контролю та педагогів, які його здійснюють.
2. Систематичність, регулярність проведення діагностичного контролю на всіх етапах процесу навчання. При цьому комплексно використовуються різні форми, методи і засоби контролювання, перевірки і оцінювання, що вилучає універсальність окремих методів і засобів діагностування.
3. Гласність, що полягає в проведенні відкритих випробувань усіх учнів за тим самим критерієм. Рейтинг кожного школяра, що встановлюється в процесі діагностування, відомий усім, оцінка вмотивована. Результати діагностичних зрізів, їх аналіз обговорюється відповідними педагогами (предметними комісіями). На цій основі складаються перспективні плани удосконалення викладання предмета.

На основі загального аналізу дидактичних основ контролю та комп'ютеризації навчання можна виділити основні принципи побудови системи комп'ютерного контролю:

- повнота, тобто структура системи комп'ютерного контролю має бути розрахована на різні предметні області та способи діяльності з урахуванням типу навчального закладу чи класу;
- безперервність та модифікованість, тобто система комп'ютерного контролю має охоплювати всі періоди навчання, модифікуючись залежно від періоду;
- інтегративність, тобто система комп'ютерного контролю має поєднувати в собі різноманітні форми, прийоми і способи контролю, корекції і навчання;
- проблемність, тобто рівень проблемності контролю має залежати від рівня проблемності змісту, яке визначається шляхом врахування історії контролю;
- профільна спрямованість, тобто способи діяльності учня під час контролю навчальних досягнень мають бути значущими;

- індивідуалізація, тобто система комп'ютерного контролю має контролювати ступінь досягнення кожним учнем певного рівня трудової підготовленості і допомагати досягненню цього рівня;
- технологічність, тобто система комп'ютерного контролю має бути придатна підтримувати всі етапи технології навчання, від цільової підсистеми до перевірки результатів навчання.

Склад системи комп'ютерного контролю є набором засобів, які складають його інформаційне середовище і функціональну схему.

Інформаційне середовище системи комп'ютерного контролю в загальному вигляді складається з предметного середовища (яке включає наукові знання, які контролюються про факти і способи діяльності); статистичних результатів роботи учнів, які забезпечують можливість управління навчальною діяльністю; методико-педагогічних знань (набір цілей і методик досягнень цілей, графіків, які відображають організацію контролю в процесі навчання, класифікації типів питань та ін.).

Різноманітність функції системи комп'ютерного контролю охоплює три етапи, відповідно і функціональна схема системи комп'ютерного контролю містить три блоки: блок управління підготовкою контрольних завдань, блок управління ходом контролю, блок управління процесом навчання. Різноманіттю функцій відповідає набір алгоритмів, об'єднаних в інструментальну систему контролю, яка містить алгоритм формування змісту контролю, регулювання рівня проблемності, управління контролем і навчанням, оцінки і статистичні обробки.

Аналіз реального стану практики контролю в загальноосвітній школі зарубіжного і вітчизняного досвіду використання нових технологій навчання дозволив визначити характерні для контролю в загальноосвітній школі недоліки та намітити шляхи їх усунення.

На основі аналізу практики застосування комп'ютерних засобів контролю виділено тенденції, що визначаються рівнем розвитку науково-технічної бази: з переходом до більш сучасної комп'ютерної техніки збільшується кількість, а не різноманітність педагогічних програмних засобів; всупереч тому, що нові можливості комп'ютерів можуть розширити набір реалізованих на них програм, у колі осіб, які застосовують і розробляють педагогічні програмні засоби, включаються і особи, які не мають відповідної освіти; час на розробку педагогічних програмних засобів постійно скорочується за рахунок нових засобів і нових технологій проектування.

З точки зору комп'ютерної технології можна виділити такі критерії, які характеризують прийоми і способи контролю: об'єм доз інформації; швидкість подачі інформації; ступінь самостійності відповіді; система управління процесом контролю.

Використання комп'ютерів у процесі контролю навчальних досягнень сприяє інтеграції в єдину інформаційну базу всіх результатів контролю кожного школяра, що забезпечує оперативну обробку та можливість використання цієї інформації для корекції і управління процесом трудового і професійного навчання.

Система комп'ютерного контролю дає вчителю трудового і професійного навчання ряд нових можливостей, які дозволяють підвищити якість навчального процесу:

- автоматизована підготовка мети навчання, мети контролю та контролюючих методик;
- одержання вихідної інформації про учня;
- автоматизована деталізація змісту навчального матеріалу, який підлягає контролю, і можливий вибір прийомів та способів контролю;
- вибір рівня проблемності навчання на основі проблемності змісту навчального матеріалу, типу формулювання та індивідуальних особливостей учня;
- визначення ступеня гнучкості управління процесом трудового навчання відносно до мети і бажань;
- розгорнута система запропонованих завдань відповідно з реальними навчальними досягненнями учнів;

- статистична обробка інформації про динаміку роботи учня або класу, аналіз ефективності і результативності використання різних прийомів і способів контролю.

Таким чином, поява засобів навчання з особливими технічними і дидактичними можливостями – комп'ютерів, відеотехніки, інтерактивних комп'ютерних систем визначають актуальність проблеми комп'ютеризованого процесу навчання та контролю навчальних досягнень учнів на уроках трудового і професійного навчання.

Отже, перспектива масової комп'ютеризації навчання, що наближається, створює необхідність великої цілеспрямованої праці в даній сфері: потрібні глибокі і різнобічні дослідження процесу навчання з погляду доцільності й ефективності впровадження мультимедійних технологій, детальна розробка конкретних методик, у кінцевому рахунку – створення принципово нової моделі всього процесу навчання. Значення мультимедійного комп'ютера як інструмента педагогічної праці вийшло далеко за рамки чергового ТЗН і розцінюється в даний час як самий потужний і об'єктивний фактор еволюції всіх систем освіти. Це підтверджується наступними висновками:

1. Існуюча (традиційна) система освіти є освітня система закритої архітектури.
2. Безсистемне епізодичне включення мультимедійних технологій у навчальний процес із закритою архітектурою не дає належного ефекту і зводить роль ПК на рівень звичайних ТЗН.
3. Послідовний розвиток і реалізація всіх можливостей ПК неминуче приводять до необхідності корінного перегляду всієї існуючої методичної системи.
4. Сукупність методик роботи з ПК і їхня специфічна своєрідність дають підставу для перебудови всієї системи навчання в цілому і переходу до **освітньої системи з відкритою архітектурою**.
5. У рамках нової системи надзвичайно істотно змінюються не тільки форми роботи, але і форми взаємин учителя з учнем і їхні конкретні функції.
6. Нова система освіти припускає появу принципово нових форм навчання (“віртуальне навчання”, “дистанційне навчання”).

У сукупності всі перераховані зміни знаменують перехід від авторитарної, державної педагогіки до педагогіки особистості і є реальним втіленням у життя принципу гуманізації освіти. Порушена проблема буде детально висвітлена в подальших публікаціях.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Великий А.П. Перспективи інформатизації в Україні. – К., 1996.
2. Гиркин И.В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий // Информационные технологии. – 1998. – № 6.
3. Илюшин С.А., Собкин Б.Л. Персональные ЭВМ в учебном процессе. – М., 1992. – 325 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – 3-є видання, доповнене. – 2001. – 608 с.
5. Науменко О.М., Науменко Г.Г. Окремі проблеми підвищення ефективності формування хімічних знань школярів при використанні інформаційних технологій навчання // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 7. – С.15-17.
6. Жебровський Б.М., Ломаковська Г.В. Інформатизація навчального процесу столиці: крок у ХХІ століття // Комп'ютер у школі та сім'ї, – 1998. – № 4.
7. Концепція програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл (проект) // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 3-10.
8. Прокопенко І.Ф. Гуманістичний потенціал тестових технологій // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2003. – № 7. – С.36-38.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.

## **ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЗОВАНОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

*У статті проаналізовано основні дидактичні можливості автоматизованого комп'ютерного тестування та умови його застосування для організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної технології організації навчального процесу.*

*In the article basic didactics possibilities of the automated computer testing and condition of his application are analyzed for organization of independent educational-cognitive activity of students in the conditions of the credit-module system of organization of educational process.*

Інтеграція до Європейського простору вищої освіти та запровадження Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) передбачає введення кредитно-модульної системи формування навчальних програм; посилення ролі самостійної роботи студентів, використання новітніх педагогічних методик та сучасних інформаційних технологій навчання. Під час впровадження кредитно-модульної системи навчання, яка передбачає зменшення частки аудиторного навантаження та відповідне збільшення обсягу самостійної роботи, особливого значення набуває проблема організації та контролю самостійної роботи студентів.

Як зазначається у рішенні Колегії Міністерства освіти і науки України “Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації” впровадження кредитно-модульної системи передбачає вирішення таких завдань:

- перевірки якості підготовки студентів до кожного лабораторного, практичного чи семінарського заняття;
- використання більш широкої шкали оцінки знань;
- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру і підвищення якості їх знань;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів;
- запровадження здорової конкуренції у навчанні.

Однією з необхідних умов для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу є створення системи тестування та рейтингового оцінювання знань студентів.

У науковій літературі проблеми комп'ютерного контролю знань, умінь і навичок розглядаються в двох аспектах: методичному і технічному [1]. До методичних аспектів відносяться: планування і організація проведення контролю; визначення типів питань і відбір завдань для перевірки знань студентів; формування набору питань і завдань для опитування; визначення критеріїв оцінки виконання кожного завдання і контрольної роботи в цілому тощо. До технічних аспектів відносяться: автоматичне формування набору контрольних завдань на основі вибраного підходу; вибір і використання в системі контролю різних параметрів; вибір алгоритмів для оцінки знань та ін. [2]. Питання комп'ютерного контролю знань цікавлять багато учених як педагогів, так і фахівців в області інформаційних технологій. За останні тридцять років були вивчені різні види контролю [3; 4]; визначено більше десяти типів питань, їх компонентів, використовуваних, як правило, при формуванні набору контрольних завдань [2; 5]; розроблені математичні методи оцінки знань [6; 7; 8] і різні методи проведення контролю. Таким чином, необхідно відзначити, що існує ряд цікавих розробок, присвячених різним аспектам контролю знань і заснованих на сучасних досягненнях науки і комп'ютерної техніки. Водночас можна констатувати відсутність



спеціальних наукових досліджень, котрі торкалися б проблеми організації такої системи контролю самостійної навчально-пізнавальної діяльності, яка б сприяла підвищенню ефективності самостійного навчання і формувала водночас потреби й навички самостійної роботи студентів.

У даному дослідженні робиться спроба визначення основних дидактичних можливостей автоматизованого комп'ютерного тестування та умов його застосування для організації ефективної самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Порівняно з традиційними формами контролю, комп'ютерне тестування має ряд переваг [9]:

- швидке отримання результатів випробування і звільнення викладача від трудомісткої роботи з обробки результатів тестування;
- об'єктивність оцінки;
- тестування на комп'ютері цікавіше порівняно з традиційними формами опитування, що створює позитивну мотивацію у студентів;
- підвищення ефективності роботи викладацького складу [10: 16-19].

За умов підвищення ролі самостійної роботи студентів та якісно нової форми організації навчального процесу втрачає актуальність функція викладача як основного джерела інформації, він перетворюється на організатора, консультанта, керівника та експерта самостійної роботи студентів. Усе це потребує пошуку більш ефективних засобів контролю, зростає необхідність забезпечення оптимальної організації процесу самостійного навчання, що є можливим при гнучкому управлінні цим процесом. Найхарактернішим типом управління процесом навчання виступає управління зі зворотним зв'язком. Для здійснення цього управління необхідна реалізація ефективного контролю, адже основне призначення контролю полягає у встановленні зворотного зв'язку, який забезпечує інформацією про ступінь збігу реально виконаної дії та дії запланованої. Для здійснення ефективного зворотного зв'язку необхідна регулярність проведення перевірок, послідовність контролю. Реалізація цих вимог на практиці може бути досягнута лише при застосуванні методів, які не передбачають значних витрат навчального часу на виконання завдань студентами та часу викладача на їх перевірку. Автоматизована тестова форма контролю виступає одним із таких методів.

Систематичний об'єктивний контроль є також ефективним засобом диференціації і індивідуалізації процесу навчання на основі аналізу результатів тестування та підвищення мотивації студентів до системного самостійного навчання впродовж навчального року [11]. Студенти беруть активну участь в організації і здійсненні власної навчально-пізнавальної діяльності шляхом самоконтролю та самоперевірки за допомогою тестування результатів своєї самостійної роботи. "Самоперевірка за допомогою діагностичних тестів, – пише В. Г. Кузнецов, – має велике психологічне значення, стимулює навчання" [12: 41].

Значення тестів як інструменту оцінювання ефективності самостійної роботи порівняно з іншими формами контролю полягає в тому, що, по-перше, тести значно якісніший і об'єктивніший спосіб оцінювання і, по-друге, показники тестів орієнтовані на вимірювання ступеня, визначення рівня засвоєння ключових понять, тем і розділів навчальної програми, умінь і навичок, а не на констатацію наявності у студента певної сукупності формально засвоєних знань [13: 69-70].

Важливе значення для індивідуалізації навчального процесу мають адаптивні тести, в яких завдання генеруються за допомогою комп'ютера не в порядку зростаючої складності, а залежно від відповіді випробовуваного на попереднє завдання [9: 217]. Доцільність адаптивного контролю впливає з необхідності раціоналізації традиційного тестування. Кожен викладач розуміє, що добре підготовленому студенту немає необхідності давати легкі завдання, тому що занадто високою є ймовірність правильного рішення. До того ж легкі матеріали не мають необхідного потенціалу розвитку. Аналогічно, через високу ймовірність неправильного рішення немає сенсу давати важкі завдання слабкому студенту. Відомо, що важкі і дуже важкі завдання знижують навчальну мотивацію багатьох студентів. З'являється

потреба в одній шкалі для міри складності завдань і міри рівня знань. Ця міра була знайдена в теорії педагогічних вимірів [14]. Після появи комп'ютерів ця міра лягла в основу методики адаптивного контролю знань, де використовуються способи регулювання складності і числа пропонувані завдань, залежно від відповіді учнів.

При успішній відповіді наступне завдання комп'ютер підбирає більш важким, при неуспішному – легшим. Зрозуміло, цей алгоритм вимагає попереднього випробування всіх завдань, визначення їх міри складності, а також створення банку завдань і спеціальної програми. Використання завдань, що відповідають рівню підготовленості, істотно підвищує точність вимірів і мінімізує час індивідуального тестування. Адаптивне тестування дозволяє забезпечити комп'ютерну видачу завдань на оптимальному, приблизно 50%-му рівні ймовірності правильної відповіді для кожного студента.

Аналіз науково-педагогічної літератури (В. С. Аванесов, В. Г. Кузнєцов, А. Н. Майоров та ін.) показав, що основними умовами, необхідними для організації ефективного автоматизованого тестового контролю є:

- врахування класичної і сучасної тестової теорії: тільки на базі тестової теорії і сучасних методик розробки тестів можна забезпечити надійність, валідність і ефективність контролю; важливо також, щоб тестовий контроль не зводився виключно до перевірки знань студентів; у процесі тестового контролю велике значення має комплексна перевірка всієї навчальної діяльності студента, зокрема динаміки його загального розвитку, формування спеціальних умінь і навичок, активності, пізнавальних інтересів, творчих здібностей;
- професійно зацікавлене, творче ставлення викладача до організації і управління навчальним процесом. На думку В. С. Аванесова, “тести можуть бути ефективними тільки в такому навчальному процесі, в якому викладач ... перетворюється на розробника нових програмно-методичних засобів, в організатора процесу самостійного навчання студентів. Навчання має починатися з вхідного тестового контролю, супроводжуватися самоконтролем і закінчуватися підсумковим тестуванням” [9: 6];
- активна участь студентів в організації і здійсненні власної навчально-пізнавальної діяльності в процесі навчання шляхом самоконтролю за допомогою тестування результатів своєї навчальної роботи.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що застосування комп'ютерного тестового контролю для оцінювання знань, умінь і навичок студентів забезпечує високу технологічність проведення контролю та об'єктивність його результатів, дозволяє використовувати гнучку шкалу оцінювання знань. Водночас систематичне комп'ютерне тестування є ефективним засобом підвищення мотивації студентів до системного активного самостійного навчання впродовж семестру та навчального року, підвищення рівня індивідуалізації навчання, тобто є ефективним засобом адаптації навчального процесу до вимог, визначених Європейською системою залікових кредитів (ECTS), особливостей кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Однією з найважливіших функцій комп'ютерного тестування є функція забезпечення зворотного зв'язку в процесі самостійного навчання, що створює можливість гнучкого управління цим процесом.

Організація успішного впровадження тестової технології контролю потребує в першу чергу відповідної теоретико-методичної підготовки викладачів та методологічної компетентності студентів. Вона пов'язана з необхідністю використання студентами професійно орієнтованих наукових знань з педагогіки, психології, інформаційних технологій для аналізу і вдосконалення своєї роботи, самостійного вирішення різноманітних навчальних завдань. В свою чергу, реформування навчального процесу, збільшення частки самостійної та індивідуальної роботи, зміна форм контролю знань потребує якісно нового науково-методичного забезпечення.

Таким чином, дослідженням визначено характерні дидактичні можливості автоматизованого тестового контролю, зокрема управління процесом самостійної роботи студентів, індивідуалізація навчального процесу, мотивація системної самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Поряд із цим наведено основні умови, які є необхідними для організації ефективного автоматизованого тестового контролю.

Подальшого дослідження потребує з'ясування дидактичних умов організації самостійної роботи, яка набуває особливого значення для підготовки висококваліфікованих спеціалістів в умовах функціонування кредитних технологій навчання.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зайцева Л.В. Некоторые аспекты контроля знаний в дистанционном обучении // Сборник научных трудов 4-й международной конференции "Образование и виртуальность-2000". – Харьков – Севастополь: УАДО, 2000. – С. 126-131.
2. Зайцева Л.В., Прокофьева Н.О. Проблемы компьютерного контроля знаний // Proceedings. IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2002). 9-12 September 2002. Kazan, Tatarstan, Russia, 2002, – P. 102-06.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. – Воронеж: Воронежск. ун-т, 1977. – 304 с.
4. Лернер И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций // Педагогика. – 1996.– № 2. – С. 7-11.
5. Brusilovsky P., Miller P. Web-based testing for distance education // WebNet'99. ngs of AACE World Conference of the WWW and Internet.–Honolulu, HI, 1999. – P. 149-154.
6. Свиридов А.П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний. – М.: Высшая школа, 1981. – 262 с.
7. Моисеев В.Б., Усманов В.В., Таранцева К.Р., Пятирублевый Л.Г. Статистический подход к принятию решений по результатам тестирования для тестов открытой формы // Открытое образование. – 2001. – №1.
8. Попов Д.И. Способ оценки знаний в дистанционном обучении на основе нечетких отношений // Дистанционное образование. – 2000. – №6.
9. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. – 2 изд., испр. и доп. – М.: Адепт, 1998.
10. Козаков В.А. та інші. Рейтингова система оцінки успішності навчання студентів: Збірник. – УМК ВО, 1992.
11. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля. – М.: Исследовательский центр, 1994.
12. Кузнецов В.Г. Концепция развития тестовой технологии контроля уровня обученности студентов в системе профессионального образования России // Тесты в образовании: Информационный научно-методический бюллетень с электронным приложением. – 1999. – Вып.1. – С. 30-45.
13. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – С-Пб.: Образование и культура, 1997. – 304с.
14. Trevor G. Bond, Christine M. Fox. Applying the Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences, 2001.

## **ЗМІСТ**

### **Розділ 1. Методологія та історія педагогіки**

В.Л. Федяєва Сімейне виховання у науковому доробку К.Д.Ушинського .....	9
Г.М. Александрова Честь як ідеал життєтворчості особистості .....	13
О.М. Дутко Ідея вільного університету у спадщині М.Костомарова (1817-1885) .....	18
В.В. Кузьменко Вплив змісту навчання початкових народних училищ початку ХХ століття на формування у дітей наукової картини світу .....	22
Н.М. Муляр Особливості морально-етичного виховання в українській сім'ї другої половини ХІХ – початку ХХ століття.....	27
М.П. Сахній Земська система підготовки вчительських кадрів в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).....	30
Н.В. Слюсаренко Погляди вітчизняних педагогів другої половини ХХ століття на організацію трудової підготовки підростаючого покоління.....	35
Н.Г. Шарата Використання прогресивних ідей М.М. Аркаса в діяльності навчальних закладів .....	41

### **Розділ 2. Теорія і практика навчання**

М.І. Пентиліук, Р.В. Бродська Основні напрями мовленнєвого розвитку учнів середньої школи.....	49
В.В. Бурдун Педагогічні умови створення ситуації успіху в учнів на уроках трудового навчання .....	55
А.М. Гедзик Специфіка формування графічних понять в учнів 5-9 класів на уроках трудового навчання .....	59
Н.Б. Голуб Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування.....	64
Н.В. Дубова Психолого-педагогічні основи формування художньо-конструкторських знань та вмінь учнів 5-9 класів у процесі вивчення вишивки .....	70

Ю.В. Ковальчук	
Формування системи економічних понять у процесі технологічної підготовки учнів сільської школи .....	73
О.В. Нагайчук	
Формування та розвиток інтелектуальних умінь підлітків у процесі проектно-технологічної діяльності.....	78
О.О. Петлюченко	
Математичні задачі як інтегративний чинник викладання шкільних курсів науково-природничих дисциплін.....	84
Н.Л. Семенів	
Структурно-функціональна модель електронного підручника з української мови як сучасного засобу навчання .....	90
М.М. Сидорович	
Закономірності теоретичного біологічного пізнання – провідні чинники конструювання шкільного курсу про живу природу .....	98
В.В. Харитонова	
Художнє конструювання як складова проектно-технологічної діяльності учнів.....	105

### **Розділ 3. Теорія і практика виховання**

В.Г. Бутенко	
Актуальні питання сучасної теорії і практики естетичної освіти молоді.....	111
В.В. Засименко	
Із історії розвитку етикетних форм спілкування.....	117
О.А. Зуброва	
Місце професійних особистісних якостей у структурі особистості .....	120
С.С. Кіхтенко	
Обґрунтування організаційної структури профорієнтаційного шкільного клубу як форми соціально-педагогічної роботи з професійного самовизначення, особистісного розвитку та реалізації творчого потенціалу учнів 8-11 класів.....	125
Х.В. Кметь	
Змістове наповнення ігрової діяльності учнівської молоді у закладах відпочинку .....	129
В.В. Колкунова	
Рольова гра як метод морального виховання підлітків .....	134
І.І. Корольова	
Культуротворча діяльність як складова освітньо-виховного процесу вищого педагогічного закладу .....	140
О.В. Манько	
Позиція від “культури” війни до культури миру в програмі ЮНЕСКО .....	143
О.І. Мельник	
Особливості формування життєвих компетентностей підлітків у сім’ї .....	147

С.О. Моїсеєв	
Педагогічні прийоми Реалізації особистісно орієнтованого підходу у практиці фізичного виховання старшокласників .....	151
Н.С. Мороз	
Організація профорієнтаційної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії .....	156
А.Л. Шипко	
Моральне виховання особистості у туристських подорожах .....	160
Т.Ф. Юркова	
Педагогічний аналіз сучасного стану сформованості у підлітків ціннісного ставлення до природи .....	164

#### **Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти**

Р.С. Гуревич, О.І. Буга	
Інформаційно-технологічне забезпечення навчального процесу підготовки вчителя трудового навчання .....	171
М.С. Корець	
Структурно-функціональна модель розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів у системі технічної підготовки .....	178
І.В. Бабіч	
Організація самоосвітньої діяльності студентів медичного коледжу в умовах кредитно-модульної системи навчання.....	183
К.Г. Вішневська	
Імітаційно-ігрове навчання як процес формування творчих здібностей студентів вищої школи .....	190
А.Л. Воевода	
Формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики у процесі навчання у ВНЗ.....	193
А.П. Галєєва	
Організаційно-педагогічні умови вдосконалення виховної діяльності у вищих аграрних навчальних закладах .....	197
Г.Г. Глухова	
Аксіологічний підхід до формування екологічної культури студентів вищої технічної школи.....	203
Р.М. Горбатюк	
Принцип єдності цілей в інноваційному навчанні майбутніх інженерів-педагогів .....	209
Л.П. Гусак	
Експериментальна перевірка педагогічних умов професійного спрямування навчання математики на економічних спеціальностях .....	214

О.М. Драшко До питання наукової, навчально-пізнавальної та самостійної діяльності студентів у світлі вимог Болонської конвенції.....	217
О.О. Заболотська Концепція формування індивідуальності майбутнього вчителя-словесника у професійній підготовці .....	221
О.М. Ігнатова Професійна підготовка як важлива характеристика інноваційної діяльності майбутніх педагогів.....	229
М.М. Козяр Підвищення інженерно-графічної підготовки технічного фахівця з урахуванням реалей сьогодення .....	236
І.В. Колеснікова Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.....	239
В.В. Колісніченко Обґрунтування програми дослідження “Підготовка майбутніх правоохоронців до роботи з дітьми групи ризику”.....	244
А.М. Король Діяльнісний підхід як один із факторів формування творчої особистості у майбутніх фахівців .....	249
Ю.М. Кравченко Методика формування у студентів професійних психолого-педагогічних умінь.....	252
О.Я. Крокошенко Історична та соціальна сутність педагогічної компетентності.....	256
О.О. Лаврентьєва Проблеми підготовки майбутнього вчителя до здійснення обов’язків класного керівника .....	261
О.В. Лисевич Умови формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів .....	265
Є.О. Лодатко Діагностування прагматичних уявлень вчителів початкових класів у контексті їх математичної культури.....	270
Е.О. Манжос Формування професійної компетентності майбутнього вчителя засобами інноваційних технологій .....	278
О.В. Марк Професійна компетентність учителя у вітчизняній та зарубіжній педагогіці .....	282

О.В. Марущак	
Елементи проблемності у формуванні знань з матеріалознавства у ПТНЗ швейного профілю .....	287
І.П. Марчук	
Теоретичні передумови морального виховання майбутнього правоохоронця у контексті його професійної підготовки.....	291
О.П. Матеюк	
Педагогічні умови та модель формування екологічної культури майбутніх економістів на засадах сталого розвитку .....	298
А.В. Міняйлова	
Гуманістичне виховання студентів у сучасних технічних університетах: реалії та перспективи .....	302
Л.Й. Наконечна	
До питання розвитку пізнавальної самостійності майбутніх учителів математики.....	305
Ю.В. Недашковський, О.І. Кучма	
Методологія навчання студентів основам техніки автоматизації .....	311
А.В. Нікітіна	
Просодичні засоби професійного мовлення в педагогічному дискурсі .....	314
Л.Б. Нікіфорова	
Організаційно-педагогічні умови формування емоційної культури майбутніх менеджерів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.....	318
О.М. Пискун	
Методи продуктивного навчання в художньо-конструкторській підготовці майбутніх учителів трудового навчання .....	324
Л.О. Савченко	
Розвиток пізнавальної активності майбутніх інженерів-педагогів у процесі вивчення дисципліни “Обчислювальні машини і системи” .....	328
Є.М. Смирнова-Трибульська	
Дистанційне навчання з використанням системи CLMC MOODLE як педагогічна технологія.....	332
О.Б. Стуліка	
Залучення мнемічних здібностей до процесу формування професійно-педагогічної компетенції вчителя англійської мови .....	344
Л.З. Тархан, Ю.О. Шереметьєва	
Методичні аспекти реалізації кредитно-модульної системи навчання майбутніх інженерів-педагогів.....	348
М.В. Тетерятник	
Науково-методична культура в системі формування професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів.....	353



О.Г. Трембовецький	
Розвиток професійної спостережливості у майбутніх офіцерів-прикордонників .....	357
О.М. Тюрікова	
Діагностика підготовленості вчителів образотворчого мистецтва до використання середовищного підходу в практичній діяльності.....	361
І.В. Цєпова	
Удосконалення вмінь аналізу уроків української мови майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики .....	366
Г.І. Шатковська	
Реалізація інтегративного підходу до навчання фізики і хімії у ВНЗ I-II рівнів акредитації за модульно-рейтинговою технологією.....	370
О.В. Шкворець	
Методичні засади використання творчих джерел у процесі проектування одягу.....	377

### **Розділ 5. Соціальна педагогіка**

К.А. Балтремус	
Досвід демократичної школи “Summerhill” у позитивній соціалізації учнів.....	382
Е.І. Костишин	
Соціалізація молоді – актуальна проблема сучасного навчально-виховного процесу .....	387
О.Є. Панагушина	
Особливості соціалізації підлітків в умовах впливу молодіжних організацій.....	391

### **Розділ 6. Сучасні педагогічні технології**

Н.М. Кириленко	
Комп’ютерна дидактична гра як компонент освітнього простору.....	396
О.В. Саган	
Нові інформаційні технології як засіб формування художньо-графічних умінь учнів .....	399
С.І. Ткачук	
Впровадження мультимедійних технологій у процес контролю навчальних досягнень учнів на уроках трудового навчання .....	402
І.В. Шимкова	
Використання автоматизованого тестового контролю знань для організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.....	408



Наукове видання

Збірник наукових праць

## **Педагогічні науки**

**Випуск XXXXVI**

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 05.12.07.  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. 52,25 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.  
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.  
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.  
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.  
Тел. (0552) 32-67-95.