

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

# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ**

**Серія:**  
**Педагогічні науки**

**Випуск 121**  
*II частина*

**Кіровоград – 2013**

**ББК 81.2(3)  
Н 34**

**Наукові записки. – Випуск 121. – Серія: Педагогічні науки. Частина II. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – 332 с.**

*До наукових записок увійшли статті, присвячені дослідженню актуальних питань соціально-професійного становлення як умови особистісного розвитку фахівця, виховного потенціалу змісту освіти як засобу сприяння фаховій самореалізації, а також змістових та процесуальних аспектів реалізації компетентнісного підходу в освіті.*

*Збірник розрахований на наукових працівників, викладачів, студентів факультетів, а також учителів.*

Друкується за ухвалою вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка  
(**протокол № 10 від 29.04.2013 року**).

### **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>1. Радул В. В.</b>      | – доктор педагогічних наук, професор,<br>(науковий редактор);      |
| <b>2. Величко С. П.</b>    | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>3. Вовкотруб В. П.</b>  | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>4. Кушнір В. А.</b>     | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>5. Мельничук С. Г.</b>  | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>6. Растригіна А. М.</b> | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>7. Садовий М. І.</b>    | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>8. Черкасов В. Ф.</b>   | – доктор педагогічних наук, професор;                              |
| <b>9. Галета Я. В.</b>     | – кандидат педагогічних наук, доцент<br>(відповідальний секретар). |

**Статті подано в авторській редакції.**

**© Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2013**

## СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ



*Лідія КОНДРАШОВА (Черкасси, Україна)*

### СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*У статті розкривається етико-професійний аспект підготовки майбутніх педагогів у системі університетської освіти, конкретизується мета, зміст, підходи її реалізації, розглядаються можливості університетської освіти в соціально-професійному становленні особистості майбутніх педагогів*

*Ключові слова: соціально-професійне становлення, етико-професійна підготовка, професійні цінності і смисли.*

*В статье раскрывается этико-профессиональная подготовка будущих педагогов в системе университетского образования, конкретизируется цель, содержание, подходы ее реализации, рассматриваются возможности университетского образования в социально-профессиональном становлении личности будущих педагогов.*

*Ключевые слова: социально-профессиональное становление, этико-профессиональная подготовка, профессиональные ценности и смыслы.*

**Актуальность проблемы.** Решение проблемы формирования личности будущего профессионала связано с критическим переосмыслением не только теоретических оснований, но и определением основных направлений обновления теоретико-методических аспектов университетского образования. Нельзя не признать, что демократизация, поворот образования к личности будущего педагога как субъекта системы профессиональной подготовки требует иных теоретических и методических постулатов, иной интерпретации педагогической действительности, более сложной модели ее организации в условиях современного университета.

Педагогическая картина мира представляет собою глобальное образовательное пространство, в центре которого находится будущий педагог-профессионал, реализующий свои задатки и способности с помощью различных средств осуществления собственной траектории индивидуального развития. Социально-профессиональное становление студентов обеспечивается образовательным процессом высшей школы, важным составляющим звеном которого является подготовка современного педагога как социально-активной личности и специалиста-профессионала.

**Цель статьи** состоит в поиске новых подходов и концептуальных положений этико-профессиональной подготовки студентов в системе университетского образования как фактора социально-профессионального становления их личности.

**Изложение основного материала.** Исследование проблемы предполагает определение методологических основ реализации целевой перспективы, описания различных подходов к организации учебного процесса, где приоритет отдается личности как субъекту педагогического процесса.

Переход высшей школы на многоступенчатую систему подготовки педагогических кадров предполагает методологию личностно-ориентированного и практико-ориентированного педагогического образования, что значительно усложняет цели и функции подготовки будущих педагогов.

Цели и задачи подготовки современных специалистов предусматривают: конкретизацию нравственно-профессионального облика современного специалиста и определение основных направлений его формирования, углубленное изучение педагогической науки; дифференциацию содержания педагогического знания для построения индивидуальных образовательных траекторий; обеспечение равного доступа всех обучающихся к качественному образованию в соответствии с их возможностями и способностями, индивидуальными наклонностями и

интересами; реализацию новых подходов (личностно-ориентированного, содержательно-процессуального, компетентностно-деятельностного, задачного, диалогического, имитационно-игрового) к ее осуществлению

Многообразие методологических оснований организации подготовки студентов в системе университетского образования обусловлено сложностью педагогического труда и различием взглядов исследователей на ее сущность, содержание и пути реализации.

Одни авторы модернизацию подготовки будущих педагогов видят в повышении воспитательного потенциала педагогической практики студентов. Цель ее трактуется ими как погружение будущих специалистов в педагогическую среду, соотнесение личных представлений с требованиями педагогической профессии, осознание собственных профессионально-педагогических возможностей и способностей в творческом исполнении профессиональных функций.

Другие качество подготовки соотносят с реализацией профессионально-ориентированных технологий, обеспечивающих формирование профессионального облика, профессиональных компетенций, активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности будущих учителей.

Третьи связывают осуществление практико-ориентированной направленности подготовки с использованием возможностей личностно-ориентированной направленности изучения учебных дисциплин.

Четвертые предлагают сократить аудиторные занятия с целью увеличения самостоятельной работы и индивидуализации заданий с учетом уровня подготовленности студентов, их мотивации учения и опыта педагогической работы.

В изменившихся условиях востребованной становится парадигма гуманной педагогики, следствием чего является развитие и обоснование новой педагогической парадигмы. Руководствуясь тем, что парадигма – это система теоретических, методологических и аксеологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых членами научного сообщества (Т.Кун), концептуальной основой парадигмы современной педагогической науки является система гуманистических ценностей и методов, адекватных гуманистическим целям, ценностям и смыслам. Механизмом взаимодействия ценностно-мировоззренческих установок парадигмы с методологией выступает парадигмальный подход.

Среди специфических характеристик парадигмального подхода выделяются работа с сознанием будущих педагогов, их позициями, профессионально-педагогическими смыслами педагогической деятельности; практическая помощь им в овладении общим методом проектирования и преобразования педагогической действительности; формирование их гражданских и профессиональных качеств, а не выдача нормативных предписаний к исполнению. Парадигмальный подход, составляя основу парадигмы гуманной педагогики, служит регулятивом эффективности практико-ориентированных подходов, которые, в свою очередь, являются теоретико-методической основой оптимизации всех структурных составляющих подготовки будущих педагогов в системе университетского образования.

Результативность решения задач, стоящих перед университетским образованием, обуславливает разработку исходных концептуальных положений социально-профессионального становления личности будущих педагогов:

1. Теоретическое обоснование цели, задач, содержания этико-профессиональной подготовки, направленной на формирование социально зрелой и конкурентоспособной личности современного педагога в соответствии с потребностями общества;

2. Структурирование педагогического знания на основе содержательно-процессуального подхода, обеспечение практико-ориентированной направленности педагогической подготовки в системе университетского образования;

3. Построение модели формирования социально и профессионально зрелой личности будущего педагога в систему университетского образования;

4. Определение совокупности педагогических условий, обеспечивающих успешность социально-профессионального становления студентов в системе университетского образования;

5. Выделение и характеристика этапов, реализации стратегии формирования социально-зрелой личности профессионала в системе университетского образования.

Профессионально-этическая подготовка будущего педагога, понимающего сегодня свое предназначение, уверенного в себе и целесообразности собственных профессионально-

педагогических действий, умеющего осуществлять свой профессиональный выбор и нести за него гражданскую ответственность - особо необходима сегодня.

Проблема формирования социально-зрелой личности профессионала в системе университетского образования требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач.

1)разработки нового методологического подхода к исследованию проблемы формирования личности профессионала в системе университетского образования;

2)изучения возможностей практико-ориентированного подхода к обучению как основного направления социально-профессионального становления студента в условиях университетского образования;

3)выбора в качестве «единицы» анализа не отдельного субъекта, а функционально взаимодействующих субъектов в активной деятельности, максимально приближенной к педагогической реальности;

4)исследования комплекса условий, позитивно воздействующих на реализацию профессионально-этической подготовки будущего педагога-профессионала в системе университетского образования;

5)разработки педагогических технологий, построенных на принципе творчества и активности студентов при решении учебно-познавательных задач.

Результативность социально-профессионального становления субъектов подготовки и формирования профессионально-нравственного облика будущего педагога сопряжены с обращением к новым концептуальным положениям. В их содержании особая роль принадлежит идеям в раскрытии смысла и характера профессионального развития будущего специалиста, в осмыслении его личностных возможностей, гражданской позиции, профессионально-этических перспектив и смыслов педагогической деятельности.

Результативность ее решения связана с критическим переосмыслением не только теоретических оснований, но и определения основных направлений обновления теоретико-методических аспектов университетского педагогического образования. Нельзя не признать, что демократизация, поворот образования к личности будущего педагога как субъекта системы профессиональной подготовки, в том числе и педагогической, требует иных теоретических и методических постулатов, иной интерпретации педагогической действительности, более сложной модели ее организации в условиях современного педагогического университета. Ориентация педагогического процесса на личность студента, формирование его как социально и профессионально активной личности предопределяет и выработку новой парадигмы подготовки педагогических кадров на основе практико-ориентированного подхода к ее организации.

Структурирование и обновление содержания подготовки будущих педагогов предполагает реализацию следующих направлений:

-освоение методологии научного познания педагогической действительности;

-закрепление гражданских качеств, этических основ личности будущего педагога, расширение педагогического кругозора, постижение профессиональных ценностей и смыслов университетского образования; совокупности подходов к организации и структурированию содержания научного знания;

-единство содержательной и процессуальной сторон подготовки, систематизация педагогического знания, знакомство с достижениями педагогической науки и овладение способами применения их на практике; формирование педагогического мышления и новое видение педагогических задач на основе фундаментального и прикладного знания;

-гармонизация интеллектуального и эмоционального аспектов содержания подготовки как основы развивающего обучения и выработки у будущих педагогов креативных способностей и эмоциональной культуры;

-осознание процесса усвоения университетской науки как воспитательно-развивающего обучения, закрепление и развитие профессиональных качеств и гражданской ответственности за результаты собственного труда;

-формирование педагогических компетенций и коммуникативной культуры будущего педагога.

Этико-профессиональная подготовка, в ходе которой осуществляется самореализация личности будущего педагога, предполагает не унифицированную систему научных знаний, а вариативное сотрудничество преподавателя и студентов, с усложнением и четким определением

роли каждого студента в процессе овладения теорией и опытом педагогической деятельности. Эта подготовка содержит в себе воспитательные резервы, стимулирующие социально-профессиональное становление личности будущих педагогов.

Одним из важных стимулов ее воспитательного воздействия выступает ее личностная направленность. Личностно-ориентированная подготовка осуществляется посредством педагогического процесса как процесса самоутверждения и самовыражения личности, где имеет место отношение к личности студента как полноценному и равноправному партнеру преподавателя в различных видах совместной деятельности.

Этико-профессиональная подготовка, ее стратегия в социально-профессиональном становлении и обеспечении высокого уровня профессионализма и активной гражданской позиции будущего педагога осуществляется за счет реализации содержательно-процессуального, задачного, имитационно-игрового подходов к процессу изучения учебных дисциплин, организации самостоятельной работы по овладению педагогической теорией и педагогической практикой с целью приобретения педагогического опыта.

Оптимизация воспитательных и развивающих возможностей этико-профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях университета сопряжена с изменением целей, содержания, методики и технологии ее. Важно ей придать такой характер, чтобы обеспечить смену ролей преподавателя и студентов в ходе учебных занятий, переход от субъект-объектных отношений к субъект-субъектным, стимулировать этико-профессиональное развитие каждого студента. Причем каждого студента важно включить в активную деятельность профессиональной направленности, решение постоянно усложняющихся задач и проигрывание различных ролей, моделирующих педагогическую действительность и раскрывающих специфику и творческую природу педагогического труда.

Поиск выхода из моделируемых ситуаций и решение постоянно усложняющихся профессиональных задач обеспечивает будущим педагогам высокий уровень теоретической компетентности и практический педагогический опыт, переход от одного профессионального уровня к другому, более высокому, от репродуктивного характера педагогической деятельности к педагогическому творчеству. Именно проектирование четкой цели и реализация активной деятельности в системе этико-профессиональной подготовки позволяет осуществить деятельностно-компетентный подход к ее организации.

Деятельностно-компетентный подход – это приоритетная ориентация цели образовательного процесса: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и становление творческой индивидуальности будущего педагога. Сущность деятельностно-компетентного подхода к организации этико-профессиональной подготовки будущих педагогов состоит в выполнении каждым из них сложной и ответственной роли, моделирующей в высшей школе ситуации, максимально приближенные к их профессиональной деятельности. Содержание этого подхода объединяет в себе способности будущего специалиста, обеспечивающие результативность профессиональных действий, фундаментальные и специальные знания, умения и навыки, личностную ответственность за действия и последствия принимаемых решений. В центре оказываются этико-профессиональные качества, на развитие которых направлен весь образовательный процесс университета.

При реализации задач этико-педагогической подготовки будущих педагогов в условиях университета знания переводятся в плоскость практической деятельности и используются для решения учебных проблем. Новые знания приобретаются в процессе моделируемой деятельности педагогической направленности и стимулируют потребность студентов в новой информации и нестандартных способах решения педагогических проблем. Специфика этой информации состоит в том, что она носит вспомогательный характер, а главная задача заключается в решении задач социально-профессионального становления студентов на основе усвоенной педагогической теории.

Реализация подходов к этико-профессиональной подготовке студентов находит выражение:

- в подвижности, изменчивости педагогической деятельности и общения;
- профессиональной направленности педагогического материала, отобранного на основе функциональной и коммуникативной значимости;
- в ситуативном структурировании педагогического материала и постановке проблемных коммуникативных задач;

- в представлении педагогической теории в виде ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность;
- смещение волевых усилий на процесс получения учебной информации посредством снятия эмоционального напряжения;
- активизации познавательной позиции студентов, предоставлении им свободы выбора действий и способов решения учебных задач;
- в обеспечении каждому будущему педагогу ситуации успеха и высокого уровня учебных достижений;
- при высоком уровне профессионализма и творчества преподавателей высшей школы.

Действия субъектов в практико-ориентированных ситуациях выступают структурным компонентом диалогического взаимодействия в ходе поиска оптимального выхода из моделируемых обстоятельств. Взаимодействие, его характер определяются реакцией студентов на педагогическое воздействие. В практико-ориентированной ситуации проявляются личностные особенности, образ действия, манеры, поступки студентов и преподавателя.

Активизация деятельности студентов на занятиях по учебным дисциплинам обеспечивает рефлексивные процессы в ходе выполнения различных видов заданий и служит механизмом анализа, коммуникации и перестройки стиля деятельности будущих педагогов. Разнообразие видов заданий позволяет в системе этико-профессиональной подготовки студентов использовать различные типы ситуаций: социально-статусных взаимоотношений, ролевых взаимоотношений, отношений совместной деятельности и профессионально-этических отношений, что совершенствует их гражданскую позицию и социальную ответственность за профессиональные действия.

Усвоение учебного материала должно осуществляться на уровне эмоционально-нравственного отношения к ситуации, которая имеет личностно-ценностный смысл, раскрывает значение знаний в социально-профессиональном становлении будущих педагогов, закреплении их гражданской позиции и повышении уровня их профессионализма.

В ходе этико-профессиональной подготовки, ориентированной на личность, должны иметь место субъект-субъектные отношения. Усилия и активные действия всех участников образовательного процесса направляются на саморазвитие, самореализацию собственной позитивной «Я» - концепции. Образовательный процесс призван обеспечить целостность формирования профессионального и гражданского облика будущих педагогов при сохранении индивидуальности личности каждого студента. Именно это требование является одним из важных аспектов становления социально-зрелой личности профессионала в системе университетского образования. Стратегия подготовки будущих педагогов сопряжена с наличием у них потребности в профессиональном росте, осознании целей социальной и педагогической действительности, развитии профессиональных качеств личности, активностью и самостоятельностью действий в овладении основами педагогической профессии, стремлением к творчеству и нестандартным способам решения педагогических проблем.

Этико-профессиональная подготовка, ее направленность на обеспечение высокого уровня профессионализма и активной гражданской позиции будущего педагога осуществляется за счет активизации позиции студентов в процессе изучения учебных дисциплин, организации самостоятельной работы по овладению педагогической теорией и педагогической практикой с целью приобретения педагогического опыта.

Профессионально-этическая подготовка будущего педагога, осознающего свое предназначение, уверенного в себе и в целесообразности собственных профессионально-педагогических действий, умеющего осуществлять свой профессиональный выбор и нести за него гражданскую ответственность, - особо необходима сегодня. Этот аспект в системе университетского образования не получил, к великому сожалению, серьезного научного обоснования и практической реализации. Этико-профессиональный аспект подготовки современного учителя все еще не привлекает должного внимания ни теоретиков, ни практиков, что влечет за собой большие просчеты в подготовке конкурентоспособных педагогических кадров.

**Выводы.** Таким образом, ориентация этико-профессиональной подготовки на формирование «культы этико-профессиональных знаний», «культы гражданской ответственности», развитие у будущих педагогов видения социальных стратегий, стимулирование их социально-профессионального становления и личностного роста – важные ориентиры системы университет

кого образования. Результативной реализации этих ориентиров способствует гармонизация содержательной и процессуальной, интеллектуальной и эмоциональной сторон ее, моделирование практико-ориентированных ситуаций на занятиях по учебным дисциплинам, активизации творческой познавательной деятельности как процесса решения мыслительных задач. Все это стимулирует положительную мотивацию, формирование профессиональных и гражданских качеств и обогащение педагогического опыта будущих педагогов. Формирование профессионально-нравственных ценностей и личностных смыслов как важных показателей социально-профессионального становления студентов предполагает наличия самоорганизующего начала, т.е. наличия субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов через перевод их в режим «самоорганизации и самоуправления» собственной учебно-познавательной деятельностью. Позиция всех участников этико-профессиональной подготовки должна быть активной, действенной, преобразующей, ибо только в активной деятельности происходит социально-профессиональное становление личности будущего педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кондрашова Л.В. : Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: Реалии и перспективы / Л.В. Кондрашова .- Кривой Рог.-2007.-474 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Кондрашова Лідія Валентинівна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Володимир СЕРГІЄНКО, Ігор ВОЙТОВИЧ (Київ, Україна)**

## УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

*Розкрито причини та особливості соціально орієнтованої технічної підготовки майбутніх учителів інформатики. Висвітлено соціальні функції вчителя інформатики з урахуванням потреб суспільно-економічного розвитку суспільства. Описано модель конкурентоспроможного вчителя інформатики, що складається із суми ознак, які є основою структури соціальних, психологічних і професійних рис.*

*Ключові слова: соціальна орієнтація вищої освіти, технічна підготовка майбутніх учителів інформатики, соціальні функції й конкурентоспроможність учителя інформатики*

*The article reveals the causes and characteristics of socially oriented technical training of future teachers of computer science. The social functions of IT teachers are considered in regard of socio-economic development of society. The model of a competitive teacher of computer science which consists of the sum of traits that are the basis of the structure of social, psychological and professional characteristics.*

*Keywords: social orientation of higher education, technical training of future teachers of computer science, social functions and competitiveness of teachers of computer science.*

**Постановка проблеми.** У Бельгійському комюніке 2009 р. [1] серед пріоритетів щодо мети Європейського простору вищої освіти, простору, де вища освіта є суспільною відповідальністю і де всі вищі навчальні заклади реагують на широкі потреби суспільства через різноманітність їх місій зазначено: «Головним є, щоб вищі навчальні заклади мали необхідні ресурси для продовження виконання повного переліку завдань, таких як підготовка студентів до життя як активних громадян у демократичному суспільстві, підготовка студентів до їхньої майбутньої кар'єри і забезпечення їхнього особистісного розвитку».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В Україні, як і в більшості країн світу, перед освітою постають проблеми, викликані потребами у фахівцях з високим рівнем кваліфікації; прискорений економічний і технічний розвиток потребує вчителів, які здатні навчатися протягом усього життя.

За таких умов відповідних змін зазнають функціональні обов'язки сучасного вчителя. О.Я. Савченко, посилаючись на дослідження українських, російських і польських учених, називає такі функції сучасного вчителя: діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, організаторську, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-етичну, аналітико-оцінювальну, дослідницьку, інноваційну [5]. Окремі автори доповнюють цей перелік, називають ще й такі функції педагога: презентаційну, соціалізаційну, посередницьку, інсентивну, корекційну.



Однак, як справедливо зазначає О.Я. Савченко, справа не в кількості функцій, а у визначенні їх оптимального складу, в забезпеченні їх у Державних стандартах і в цілісному процесі професійної й особистісної підготовки вчителів. Функції вчителя зумовлюються потребами суспільно-економічного розвитку суспільства, а також особливостями розвитку загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей.

Високими є й вимоги учнів (особливо старшокласників) до вчителя, які більшою мірою цінують розуміння й підтримку з боку вчителя, ніж будь-які інші якості наставника.

Становлення вчителя-професіонала відбувається здебільшого поза межами вищого навчального закладу: у процесі самоосвіти, під час курсової перепідготовки в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, на засіданнях методичних об'єднань, предметних кафедр тощо. Це, в свою чергу, вимагає нових підходів, форм, засобів підвищення професійної компетентності і конкурентоспроможності вчителя, якого потребує в нових умовах освітня галузь як замовник, виробник і споживач високопрофесійного фахівця [2].

Більшість науковців досліджували питання фахової професійної підготовки майбутніх учителів інформатики з питань організації навчального процесу, формування ключових та предметних компетентностей, вивчення окремих тем чи розділів інформатики, забезпечення реалізації різноманітних методів та методик навчання інформатики у ЗОШ та комп'ютерних дисциплін у ВНЗ, історичних аспектів комп'ютеризації різних сфер людської діяльності. Однак поза увагою залишилися питання суспільної ролі вчителя інформатики поза уроком та навчальним закладом, вчителя інформатики, як людини і громадянина, колеги і радника. Особливо актуальними ці питання постають у невеликих житлових масивах, де вчитель інформатики – це ще й людина, яка може надати консультації щодо вибору апаратного чи програмного забезпечення, допоможе налаштувати роботу персонального комп'ютера, комп'ютерної мережі, встановити програмне забезпечення, виявити і усунути неполадки у роботі комп'ютерної техніки чи периферійних пристроїв.

**Мета статті** - розкрити причини та особливості соціально орієнтованої технічної підготовки майбутніх учителів інформатики.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна система освіти не встигає реагувати на зміни в структурі професійної діяльності:

- по-перше, нові професії та нові професійні середовища з'являються швидше, ніж встигає розгорнутися підготовка кадрів і технологій, яка б забезпечила підготовку відповідних фахівців;
- по-друге, все виразніше проявляються риси так званої інформаційної цивілізації, коли освіта зводиться в ступінь глобального системогенеруючого фактора, в той час, як система освіти повинна стати інноваційним суспільним інститутом.

Зосередженість на соціальному замовленні передбачає пряму залежність проектування змісту освіти та її науково-методичного забезпечення від професійної компетентності та конкурентоспроможності сучасного вчителя інформатики. Адже стратегічною метою сучасної освіти є перетворення школи в осередок розвитку громади через розробку і реалізацію партнерських програм, спрямованих на розв'язання проблем і задоволення потреб місцевих громад (орієнтація на соціальне замовлення). Основою таких якісних перетворень має бути прогнозування та планування потреб найближчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу.

Виходячи з цього, визначальними принципами побудови освіти є:

- безперервність освіти протягом усього життя (в цьому є спільні переконання освітян, підприємців, громадських лідерів);
- вихід освіти зі своєї традиційної ролі та її доступність "завжди, всюди, для всіх";
- баланс інтересів у системі суспільно-державного управління життям громади і школи;
- право голосу кожного щодо визначення потреб і ресурсів громади, залучення всіх до співпраці;
- інноваційність, гнучкість, творчість у визначенні нового бачення розвитку освітньої галузі в цілому та її окремих складових;
- визначення ролі кожного члена громади в освіті та розвитку громади, покращення життя кожного члена громади.

Тому головними ідеями сучасної освіти є:

- ідея гуманітаризації та гуманізації освіти;

- ідея втілення найкращих досягнень педагогічної науки і передових освітніх технологій, як гарантії становлення соціально активної особистості;
- ідея особистісно орієнтованого навчання і виховання;
- ідея допрофесійної підготовки;
- ідея освіти заради досвіду і через досвід;
- ідея демократизації навчально-виховного процесу шляхом створення моделі адаптивного управління педагогічною системою навчального закладу;
- ідея неперервного, системного підвищення професійної компетентності вчителя;
- ідея інноваційного творчого стилю діяльності вчителя та його креативного мислення;
- ідея створення і розвитку власної педагогічної системи вчителя, що відповідає філософії сучасної освіти;
- ідея формування свідомого почуття відповідальності за власний добробут і добробут громади;
- ідея розвитку активної громадянської позиції;
- ідея організації змістовного дозвілля та здорового способу життя;
- ідея "школи з традиціями" замість традиційної школи;
- ідея партнерства школи і місцевої громади;
- ідея навчального закладу як відкритої педагогічної системи.

Реалізація цих ідей зумовлює необхідність внесення докорінних змін у підготовку вчителя інформатики. При цьому особливості освітньої системи набувають виняткової ваги за умов, коли людство рухається до нової якості суспільного розвитку – "суспільства знань".

Успішна реалізація українською освітою визначених ідей разом з іншими назрілими перетвореннями допоможе "сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід суспільства в інноваційний тип розвитку" [3]. Лише сформувавши особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, можна стати конкурентоспроможною нацією.

Виходячи з цього, проаналізуємо **основні групи соціальних вимог**, які ставляться суспільством до вчителя:

- *загальногромадські* - оптимізм, бажання працювати, загальнолюдський гуманізм;
- *морально-педагогічні* - висока ерудиція та культура, високий рівень моральних взаємин з людьми, педагогічна самоактуалізація, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності;
- *індивідуально-психологічні* вимоги - самостійність і креативність, наявність педагогічних здібностей, стійкість переконань;
- *практично-соціальні* - загальнопедагогічні, загальнотрудові, вимога постійної самоосвіти.

Шлях до задоволення цих вимог у загальнонаціональних масштабах, – переконаний В.Г. Кремень, – лежить через формування вчителя з відповідними характеристиками, що можливо лише з проведенням логічних змін в освітній галузі. Сучасне суспільство потребує глибокого особистісного розвитку людини, а також створює дедалі кращі передумови для цього [4].

Існують різні підходи до розробки інноваційної моделі педагогічної діяльності вчителя як конкурентоспроможного фахівця. Наприклад, базова модель діяльності конкурентоспроможного фахівця, розроблена Д.В. Чернилевським, підпорядкована такій логіці [6] (рис. 1):

- об'єкти засвоєння в процесі підготовки;
- вимоги до особистісних якостей майбутнього фахівця;
- вимоги до умінь і способів діяльності фахівця.

Така модель може слугувати основою для розробки конкурентоспроможності особистості вчителя інформатики у ракурсі його соціальних функцій.

Модель конкурентоспроможного вчителя-фахівця складається із сукупності ознак, які є основою структури соціальних і психологічних рис, створюючи умови для становлення творчої особистості вчителя інформатики, сприяючи його професійному гармонійному розвитку.

Теоретичний аналіз і результати практичної діяльності експериментальних навчальних закладів показали, що до них відносять: мобільність (здатність швидкого реагування на зміни, що відбуваються у соціумі, у педагогічній науці і практиці); комунікабельність в аспекті ділового спілкування (цілеспрямована взаємодія суб'єктів професійної діяльності з безпосереднього або опосередкованого створення продукту цієї діяльності і просування його на ринку товарів і послуг).

В умовах інформаційного суспільства майбутньому вчителю інформатики необхідні засоби ефективного стимулювання інтелектуального розвитку, самостійності, формування відповідних психологічних якостей тощо. Реалізувати індивідуальні здібності студента, надати йому можливість досягти високого рівня професіоналізму – це основа розвитку конкурентоспроможного фахівця.

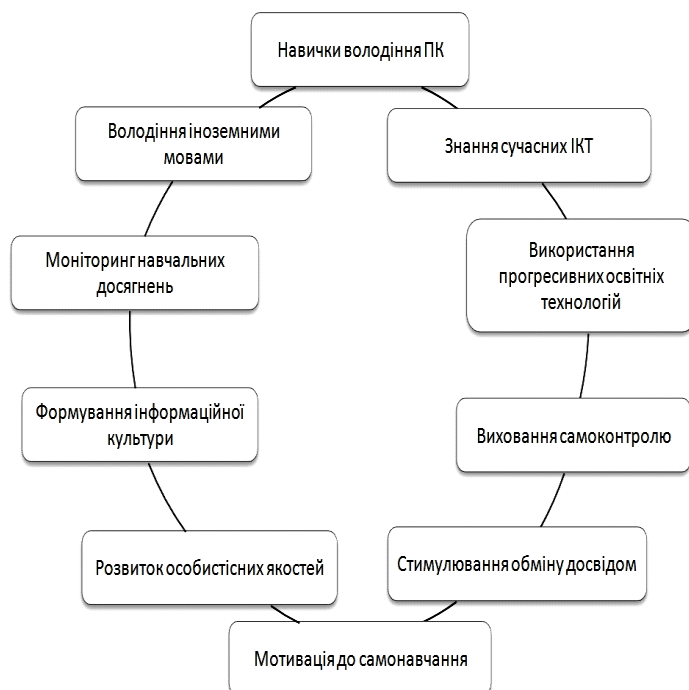


Рис. 1. Конкурентоспроможність фахівця (за європейськими стандартами)

- впровадження спеціальних курсів, удосконалення існуючих, тощо.

Так, у навчальних планах підготовки майбутнього вчителя інформатики можна виділити декілька блоків соціально орієнтованої підготовки студентів

**Перший блок** - заняття зі спеціальних технічних дисциплін (лекції, практичні і лабораторні заняття з «Архітектури комп'ютерів та конфігурування комп'ютерних систем», «Комп'ютерних мереж», спецкурсу з «Комп'ютерної інженерії», курсові та дипломні роботи з інформатики), де можливо надбання певних соціально орієнтованих професійних знань, умінь і навичок. Викладання спеціальних технічних дисциплін має чітку професійну та соціальну спрямованість. Лабораторні і практичні завдання добираються таким чином, щоб студенти паралельно із формуванням навчальних навичок і умінь, також оволодівали на початковому рівні прийомами майбутньої соціально корисної діяльності. Завдяки цьому надбання соціально орієнтованих професійних знань, умінь і навичок проходить цілеспрямовано, послідовно опрацьовуються можливі елементи підготовки майбутніх учителів інформатики до проведення консультацій щодо вибору елементів комп'ютерної техніки.

**Другий блок** - заняття з дисциплін практично-методичного циклу (лекції і семінарські заняття з «Методики викладання інформатики», лекції і лабораторно-практичні заняття з «Інформаційних комп'ютерних технологій», лекції і лабораторно-практичні заняття з «Сучасних технічних засобів навчання»), Дисципліна «Інформаційні комунікаційні технології» є основою для проведення як уроків інформатики так і комп'ютерних курсів, тому особливо актуальним є формування методичної системи її викладання для різновікових категорій слухачів курсів (учнів, їх батьків, учителів-колег). На заняттях з методики викладання інформатики зі студентами розглядається варіативне викладання окремих розділів курсу інформатики (офісні програми, комп'ютерна графіка, веб-дизайн, бази даних, захист інформації, тощо), що є основою для проведення позакласних занять різного профілю.

У контексті соціально орієнтованої професійної складової, готовність учителя інформатики зумовлюється низкою чинників, зокрема, новими соціальними умовами та відповідними їм потребами щодо підготовки фахівців. На нашу думку, соціально орієнтована підготовка майбутнього вчителя інформатики буде ефективною за таких умов:

- формування знань і вмінь студентів щодо змісту позакласної та позашкільної діяльності;
- формування позитивної мотивації до діяльності на благо суспільства;
- урахування особливостей соціуму, в якому проживає вчитель;
- внесення додаткової інформації у економічні і професійно орієнтовані дисципліни та в зміст виробничих і педагогічних практик

майбутнього вчителя інформатики у різних типах загальноосвітніх та позашкільних закладів;

**Третій блок** – обчислювальні практики на ЕОМ. За цей час студенти удосконалюють в основному спеціальні технічні знання, використовуючи можливості бази практики для удосконалення своєї практичної підготовки у сфері апаратної та програмної складової інформаційних систем.

#### Висновки.

Таким чином, запропонована система соціально орієнтованої підготовки вчителя інформатики показує, що наступність і взаємозв'язок у викладанні спеціальних технічних і методичних дисциплін, визначення блоків навчання студентів, вироблення загальних вимог до суб'єктів навчання і єдиний напрямок у організації та методики проведення занять усіх видів допоможуть у значній мірі підвищити якість соціально орієнтованої фахової підготовки майбутнього вчителя інформатики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%20C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%20C3%A9_April_2009.pdf)
2. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу: навчально-методичний посібник [для вчителів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / Завалевський Ю.І. - Київ: Видавничий дім "Букрек", 2008. - 288 с.
3. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття. Педагогіка і психологія / Кремень В.Г. // Наук.-теорет. та інформ. журнал Академії педагогічних наук України. - 2003. - № 1 (XXXVIII). - С. 6-16.
4. Кремень В.Г. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві / Кремень В.Г. // Освіта України. - 2007. - 11 трав. (№ 36). - С. 2.
5. Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / Савченко О.Я. // Шлях освіти. - 2000. - № 3. - С. 2-6.
6. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи. / Чернілевський Д.В. – Вінниця: АМКСП, 2010.–408 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Сергієнко Володимир Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерної інженерії, заступник першого проректора Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Войтович Ігор Станіславович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Олена БЕРЕСТЕНКО (Луганськ, Україна)**

## ДОСВІД ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ А.С.МАКАРЕНКА В АСПЕКТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті осмислюється та аналізується теоретичний та практичний досвід А.С. Макаренка з позиції впливу його на культуру професійного спілкування сучасного вчителя з метою її удосконалення, а також дається характеристика теорії виховання особистості в колективі, шляхи та засоби розвитку професійної позиції, осмислення культури професійного спілкування в колективі.*

*Ключові слова: виховання, теорія виховання, вчення про колектив, культура професійного спілкування, професіоналізм, педагогічні техніки, педагогіка паралельної дії, система перспективних ліній, ознаки колективу, стадії розвитку колективу, дисципліна, демократичний стиль відносин, зовнішній і внутрішній контроль.*

*The article interprets and analyzes A. Makarenko's theoretical and practical experience from the point of view of its influence on the culture of the modern teacher professional communication in order to improve it. The paper characterizes the theory of education of the individual in the collective and the ways and means of developing professional attitude, understanding the culture of professional communication in the collective.*

*Key words: education, theory of education, the study of collective, a culture of professional communication, professionalism, educational technology, Pedagogy of parallel action, the system of perspective lines, features of the collective, stages of the development of collective, the discipline, the democratic style of relationships.*

Потреби сучасного суспільства, його духовні і матеріальні сфери зумовили актуальність проблем виховання, освіти, розвитку, формування особистості і її соціалізації; окреслили принципово нові ознаки світової цивілізації, що пов'язані з особливостями функціонування

постіндустріальних суспільств, з бурхливим розвитком нових інформаційних технологій, з процесами глобалізації.

Освітній простір ХХІ століття – це синкретичне, соціокультурне й *інформаційне середовище* (школа, ВНЗ, відео телекомунікації, комп'ютери, електронна пошта, Інтернет, скайп та інше). Бурхливий розвиток інформаційних засобів, їх якісні та змістовні характеристики суперечливо впливають на суспільство, особливо на підлітків. З одного боку дозволяє особистості нескінченно розвивати власні освітні інтереси, творчі здібності й активізувати когнітивну діяльність на основі нових комунікативних стратегій.

З другого боку окремі сайти, телепередачі, рекламні ролики, телефільми негативно впливають на розвиток, формування, виховання та спілкування неповнолітніх, яким не завжди легко розібратися в побаченому на екрані, зробити правильні висновки. Тому сучасне суспільство потребує спеціальної професійної виховної роботи та профілактики таких *патологічних явищ суспільного життя*, як *пияцтво, наркоманія, куріння, хабарництво, злочинство, рекет, проституція*. Бо виховання – процес соціальний, в якому беруть участь, речі, явища, але перш за все і більше всього, люди. З них на першому місці, як підкреслював А.С.Макаренко, батьки і педагоги.

Позитивною основою суспільного виховання є *колективне виховання*, адже в колективі особа засвоює норми і правила, позитивний суспільний досвід, вчиться регулювати свою поведінку, тощо. Людина в колективі – це людина в суспільстві.

Історія української педагогіки, починаючи з 30-х років ХХ ст., у своєму розвивальному русі, відчуває благотворний вплив педагогічних поглядів А.С.Макаренка(1888-1939) – яскравого представника вітчизняної педагогічної науки. Один із найвідоміших педагогів світу (свідомством міжнародного визнання стало рішення ЮНЕСКО (1988р.), відносно всього чотирьох педагогів, які визначали спосіб педагогічного мислення в ХХ столітті, це — Джон Дьюї, Георг Кершенштейнер, Марія Монтессорі і Антон Макаренко), збагатив світову педагогіку, теорію виховання вченням про колектив.

У процесі соціалізації головне місце займає вміння особистості контактувати і співпрацювати з іншими. Тому сьогодні зростає роль культури спілкування, взаємовідносин особистості у колективі, культури професійного спілкування та потреби її вдосконалення.

Професійне спілкування – творчий, керований процес взаємообміну повідомленнями, організації взаєморозуміння, досягнення оптимальної взаємодії, взаємопізнання в різних видах діяльності учасників професійно спрямованої комунікації. *Творчість* – діяльність, результатом якої є створення індивідуально нового, неповторного, оригінального. *Творча діяльність* надзвичайно складна, реалізується в розмаїтості форм. Кожна особистість здатна до творчості, у ній вона розкривається з найбільшою повнотою (М. Афанасієв, С. Безклубенко, М. Блінова, Ю. Борев, П. Вайцванг, З. Гітерс, Д. Говорун, А. Гройсман, Е. Громов, В. Єршов, С. Раппопорт та ін.).

Для вдосконалення культури професійного спілкування, як характеристики високого (творчого) рівня професіоналізму вчителя, професійної майстерності та реалізації творчих здібностей особистості, дуже важливі знання теорії та практики колективного виховання у здійсненні їхньої професійної діяльності — вмінні допомагати і бути провідниками у процесі соціалізації вихованців.

Метою статті є осмислення та аналіз виховної системи А.С.Макаренка, осягнення шляхів та засобів розвитку професійної позиції, об'єктом – його педагогічна спадщина та досвід педагогічної діяльності, предметом – вплив позитивного виховного досвіду на культуру професійну спілкування сучасного вчителя.

Ще при житті, діяльність А.С.Макаренка як вихователя і педагога получила високу оцінку Л. Арагона, А. Барбюса, Д. Бернала, У. Бронфенбреннера, А. Валлона, В. Галля, А. Зегерс, Я. Корчака, С. Френе та інших діячів культури та освіти. Велике значення в житті педагога мала підтримка його письменником А.М.Горьким, для якого турбота про дітей, особливо безпритульних, було важливим ділом на протязі багатьох років життя.

Перше наукове осмислення досвіду А.С. Макаренка було зроблено радянським вченим І.Ф. Козловим, який в 1941 році захистив дисертацію з теми: «Педагогічний досвід А. С. Макаренка» та сприяв видавництву повного зібрання творів А.С. Макаренка [5: 159]. У зарубіжній педагогіці видатне місце займає, заснована в 1968 році у ФРГ, лабораторія вивчення досвіду А. С. Макаренка — це дослідницький центр порівняльної педагогіки Марбурзького

університету. Визнання серед російських і зарубіжних макаренковедів, мали роботи професора Г. Хиллига (ФРГ), члена РАО РФ і АПН України, президента Міжнародної макаренківської асоціації (ММА) Т.Ф. Кораблєва[ 4.65-67].

У своїй педагогічній діяльності А.С.Макаренко високо оцінював роль вчителя у суспільстві, називаючи його «інженером дитячих душ», виходив з таких положень: «Відповідальність перед дітьми – це відповідальність перед історією; сьогоднішні діти – це завтрашня історія, завтрашнє людства, нашої великої справи». «Навчити людину бути щасливою – неможна, але можна виховати її так, щоб вона була щасливою» [10,120].

А.С. Макаренко створив два зразкових педагогічних заклади – колонію імені Горького (описав у книзі «Педагогічна поема»), та комуну імені Дзержинського («Прапори на баштах», «Марш 30-го року»). Тисячі правопорушників, дітей без нагляду не тільки підняв «з дна» життя, але й повернув до життя, виховав їх передовими громадянами нашої Вітчизни, організувавши колектив дітей у різновікові загони для трудової діяльності й навчання.

В своїх книгах, статтях, зокрема «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду», «Проблеми шкільного радянського виховання», «Книга для батьків», він вказує на шляхи формування *педагогічної майстерності та культуру педагогічного спілкування*, акцентуючи увагу на вміння вихователя: «читати за обличчям» вихованців внутрішній стан, наміри; керувати своєю мімікою, поведінкою, жестами, мовної технікою, постановкою голосу; комунікативними та емоційно-вольовими якостями, акторською, психологічною, дослідницькою підготовками, тобто *культурою вербального і невербального професійного спілкування*. Макаренко писав: «Я став майстром своєї справи лише тоді, коли зміг з 20-ма відтинками сказати: іди сюди».

Вводить поняття **педагогічної майстерності та педагогічної техніки**, як "інструментовці" конфліктних ситуацій, однозначно віддаючи перевагу «**педагогіці паралельної дії**», прийомам впливу на вихованця **через колектив**.

Але, заперечуючи цінності його теоретичної спадщини, діяльність видатного педагога піддавалася критиці. По-перше, його досягненням частіше не вірили («хлопчики в солодкому сиропі» – характерний відгук про книгу «Прапори на баштах». По-друге, його методи та підходи вважали чужими («Система Макаренка – система не радянська» – оцінка чиновників «Педагогічної поеми»). По-третє – йому завжди приписували рукоприкладство. Завдяки таким «доброзичливим» донесенням Н.К. Крупська на комсомольському з'їзді виступила з жорсткою критикою його системи(виступ було надруковано у газеті «Комсомольська правда»), що мало цілий ряд трагічних наслідків для нього і його послідовників( їх було звільнено з колонії ім. Горького). Зрозуміло, чому твори А.С. Макаренка вперше з'явилися надрукованими не в педагогічному видавництві, а в літературному.

У чому звинувачують його сьогодні: по-перше – він послідовний виразник командних методів у педагогіці, його ідеал дисципліна, підпорядкування індивіда колективу, воєнний режим в загонах, понад вимогливість. Звинувачення друге: система Макаренка – педагогіка для безпритульних. Все, що він робив годиться тільки для правопорушників та злочинців. Сьогодні його методи не актуальні, більше того не можуть бути використані на практиці. Звинувачення третє: його система не працює в руках рядових педагогів, вона – для геніїв. Тому в 2011 році в Харкові за наказом міської влади, яка вважала педагога «пережитком комуністичної епохи», було розібрано та вивезено пам'ятника А. С. Макаренка, який зведений був на кошти робітників заводу ФЕД у 1968 році [10].

Для того, щоб прояснити суть його педагогічної парадигми і вплив її на виховання особистості і її культуру, звернемося до аналізу педагогічних систем А. С. Макаренка.

Педагогічна система А.С. Макаренка – це складна сукупність ідей і практичних рішень, основними з яких є: суть виховання як суспільного явища; єдність виховання і життя; мета виховання як розгорнута програма формування людської особистості; колектив як метод виховання; взаємовідносини колективу і особистості; самоуправління у колективі; виховання свідомої дисципліни; зв'язок навчання із продуктивною працею; праця як постійний компонент системи виховання; залучення вихованців у різноманітні життєві сфери, виховання господаря життя; традиції й їх виховна роль; педагогічний колектив і його центр; всебічний розвиток особистості; роль сім'ї у вихованні дітей.

**Мету виховання** А. Макаренко розумів як програму особистості, програму людського характеру, у виховному процесі якої має бути загальна програма виховання й індивідуальна, залежна від особистості конкретного учня.

Він розробив теорію дитячого колективу, розкрив основні його ознаки, визначив стадії його розвитку, шляхи формування і методику використання виховних можливостей колективу. Згідно з його вченням, головними ознаками колективу є: *загальна мета, загальна праця, загальна організація цієї праці; органічний зв'язок з іншими колективами; наявність органів самоврядування, відносини відповідальної залежності; колектив повинен стояти на принциповій позиції світової єдності трудящого людства.*

Вчений розглядав колектив як динамічне об'єднання, яке "живе" доти, доки розвивається (**закон руху колективу**), яке у своєму розвитку проходить ряд стадій: на першій стадії – значуща роль педагога, який вимагає, вивчає вихованців, організовує різноманітну колективну діяльність; на другій – вимагає педагог і актив, робота з активом, розвиток активності у різноманітних формах колективної діяльності; на третій – розквіт колективу, який висуває вимоги до окремої особистості; найвищою являється четверта стадія – це самовиховання, коли кожен член колективу не чекає, поки йому дасть доручення колектив чи його лідер, а сам, виходячи з інтересів колективу, бере на себе певні обов'язки, виконує їх й сам себе контролює. Результатом такого підходу до формування колективу або суспільства має бути досягнутий високий рівень виконавчої дисципліни. У вихованні якої слід домагатися розумного поєднання **зовнішнього і внутрішнього контролю** за поведінкою вихованців, навчити їх «робити правильно, коли ніхто не чує, не бачить і ніхто не дізнається» [6].

Діяльність колективу являється неповною без **«системи перспективних ліній»**, тобто без системи колективних цілей (ближніх, середніх і віддалених). Таким чином, життя протікає в атмосфері постійного цілеспрямування, спрямованості в майбутнє, що сприяє формуванню рефлексії майбутньої домінанти цивілізованої людини, майбутнє якої виступає мотиваційним чинником, що впливає на її поведінку. Це означає, що колектив повинен мати перед собою не лише найближчу за часом і за необхідними для її досягнення зусиллями перспективу (мету), а й більш віддалену і навіть дуже далеку. Зрозуміло, що таких цілей може бути і більше трьох. Головне, щоб була динаміка: коли близька мета досягнута, то вже середня може стати близькою, і більш віддалені також наближаються. Якщо ж такої системи цілей нема, зникає фактор, який об'єднує і є рушієм розвитку. Використання системи перспективних ліній формує соціальний оптимізм, прагнення досягти власною працею «завтрашньої радості» [6].

Педагогічна система А. С. Макаренка відноситься до розряду унікальних, в ній знайшли реалізацію принципи та методика виховної роботи, які спрямовані на виправлення негативної поведінки, формування готовності підпорядковувати свою поведінку зовнішнім **вимогам колективу**.

Педагогічна парадигма, яку А. С. Макаренка назвав **«педагогікою паралельної дії»** в основному базується на **принципі виховного впливу колективу** («колектив – людина», «суб'єкт – об'єкт»), виховання кожного, середовищем первинного колективу, в якому всі його члени перебували у постійному діловому, товариському і побутовому спілкування, згідно якому відповідальність за кожного покладається на колектив і його самоврядування. Цей принцип дуже впливає на згуртованість колективу, а різноманітна спільна діяльність робить життя цікавим, сприяє налагодженню стосунків.

Вчений розробив чітку систему формування **демократичної культури** своїх вихованців: колектив у комуні складали класи та загони, командири в яких змінювалися двічі на рік; для виконання завдань, утворювалися зведені загони, в яких кожен день призначався черговий командир. Така система залежностей, зміни статусу, служила гарантом справжньої демократії, не залишала ніякої можливості для виникнення кар'єризму. У такому колективі навіть найсильніша особистість не мала ніякого шансу, як писав Макаренко, "стати над колективом" або відчувати себе належною до «командної касти».

У зміцненні колективу особливе значення має **стиль** життя, діяльності, спілкування, характерними ознаками якого є: **позитивність, життєрадісний тон**, в основі якого свідомо дисципліна, **почуття власної гідності**, здатність до орієнтування, почуття захищеності, здатність до гальмування, звичка поступатися товаришеві, єдність колективу.

На згуртованість учнівського колективу позитивно позначається і єдність в діяльності педагогів. А. Макаренко вважав, що у згуртованому педагогічному колективі кожен педагог насамперед дбає про загальношкільний колектив, про справи свого класу й лише потім – про власний успіх.

А.С. Макаренко виходив з того, що сім'я є *природним людським колективом*. Відчутним є виховний вплив домашнього середовища, тобто сімейного оточення, а також оточення дитини поза школою (двору, вулиці), сусідів. Підтримуючи добрі стосунки, батьки вводять дітей у громадське життя, навчаючи їх жити з людьми і для людей, а взаємодія з однолітками сприяє фізичному, розумовому, духовному розвитку. Щоправда, на вулиці збираються не лише ідеальні діти. Тому в цій справі необхідно виявляти обережність.

Величезний досвід Макаренка – відкрита система, об'єднала в собі все те, що відбувається в житті. Вона не замкнута ні мертва – вона джерело творчості та розвитку. Знання та впровадження позитивного теоретичного та практичного досвіду педагогічної виховної системи А.С. Макаренка в професійну діяльність педагога вдосконалює професійну майстерність, культуру професійного спілкування, професійну культуру фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславский М.В. Переплетение судеб и систем. Альманах Макаренко // М.В. Богуславский, - М.:2009.- № 2. С. 54-66.
2. Галузяк В., Сметанський М. А. С. Макаренко і В. О. Сухомлинський: дві парадигми виховання // Вісник Луганськ, пед. інс В.Галузяк, М. Сметанський . - 2000. - № 7(27). - С. 40.
3. Хиллиг. Г.А.С. Макаренко и В.А.Балицкий. Два соратника на службе украинского ГПУ // Культура народов Причерноморья. Г. Хиллиг. — 2005. — №62. — С. 65-67.
4. Кораблёва Т. Ф. Философско-этические аспекты теории коллектива А. С. Макаренко. Автореф. канд. дис. ... канд. филос. наук./ Т. Ф. Кораблёва - М., 2000. -С. 3-4.
5. Козлов И.Ф. Педагогическая система А.С.Макаренко./ И.Ф. Козлов. - М.: Просвещение, 1987 - 159 с.
6. Левківський М.В. Історія педагогіки / за ред. М.В.Левківський. -Київ,2003-360с.
7. Макаренко В. С. Мой брат Антон Семёнович./ В. С. Макаренко.- Марбург, 1985 – 79с.
8. Макаренко А. С. ПСС в 7-ми тт. — Т. 1., Т4— М., 1957. — 559с.
9. Постовалова.В. Макаренко, которого всем нам необходимо знать//Народное образование, .В. Постовалова- № 10, 2002 - С. 196-201. 10. Халиков М.Х. Обвиняется Макаренко Антон Семёнович // М.Х. Халиков –«Советская культура». от 6 февраля 1988.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Берестенко Олена Григоріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Ірина БЛОХІНА (Київ, Україна)**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

*У статті розглянуто проблему формування та вдосконалення професійної етики майбутніх фахівців з управління навчальними закладами. Автор наголошує на тому, що дотримання норм професійної етики керівниками є запорукою успішної та продуктивної управлінської діяльності, а її формування та вдосконалення – одним з основних завдань навчального процесу у ВНЗ. Розкриваються можливості вирішення зазначеної проблеми у системі вищої освіти.*

*Ключові слова: майбутні фахівці з управління навчальними закладами, управлінська діяльність в галузі освіти, професійна етика, професійна мораль, етичні знання, формування та вдосконалення професійної етики, комплексний підхід.*

*The article considers the problem of forming and improving professional ethics of future specialists in the field of education management. The author emphasizes that observance of professional ethics leaders is the key to a successful and productive management, and its development and improvement is one of the main tasks of teaching at the university. The possibility of solving this problem in higher education establishment is revealed.*

*Keywords: future specialists in management educational institutions, management activities in the field of education, professional ethics, professional morality, ethical knowledge, development and improvement of professional ethics, integrated approach.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку України характеризується фундаментальними трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності людей, які загострили проблему забезпечення високого рівня професійної підготовки управлінського персоналу, діяльність якого істотно впливає на ефективність роботи навчального закладу. Саме тому одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої



освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців з управління навчальними закладами на рівні міжнародних вимог.

Проблема професійної підготовки керівників освітянської галузі, які здатні поєднувати високу культуру та глибокі фундаментальні знання з умінням працювати в колективі, приймати рішення організаційного плану на різних рівнях професійної діяльності сьогодні є важливою і актуальною. Якість професійної діяльності фахівців з управління навчальними закладами залежить також і від моральних якостей особистості. Ними визначають стійкі прояви моральної свідомості в поведінці, вчинках та у вирішенні професійних завдань. Але фахівці з управління навчальними закладами здебільшого не мають відповідної професійної підготовки до управління. Тому витоки даної проблеми необхідно шукати саме у недосконалісті професійної управлінської освіти.

Поширення гуманістичних тенденцій в освіті, зростання потреб суспільства у високо етичних фахівцях, здатних не лише до успішного виконання трудових завдань, але й до побудови відносин належного морального рівня, до усвідомлення морального значення професії, власного місця в ній, обумовили актуальність дослідження етичних аспектів професійної діяльності майбутніх фахівців з управління навчальними закладами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема професійної етики є актуальною і привертає увагу багатьох вчених. Зазначена проблема досліджувалась в працях С. Александрової, С. Анісімової, Л. Архангельського, В. Бакштановського, В. Блюмкіна, Н. Бенедиктова, М. Гольфмана, А. Гусейнова, О. Дробницького, Г. Дубова, Г. Зборовського, Л. Колберга, І. Кона, Л. Миримського, А. Опальова, М. Рудакевича, Х. Таба, Х. Хартшорна, Л. Хендри, С. Якобсона та інших.

Серед науковців немає одностайної думки щодо визначення професійної етики. Слід відмітити, що спочатку професійна етика виникає як явище буденної свідомості, яке на основі осмислення та узагальнення практики систематизується у вигляді кодексів (писаних та неписаних). В них закріплюються вимоги до змісту та результатів діяльності, а також до системи відносин, які виникають в процесі діяльності. Таким чином, виникає не лише професійна етика як прояв моральної свідомості, а й наука про особливості професійної моралі.

Так, зокрема Г. Дубов та А. Опальов відносять професійну етику до галузей етичної науки, що «вивчає систему моральних норм і принципів, які діють у специфічних умовах взаємин людей певної професії» [9: 16]. При цьому вказується на специфічну дію загальноетичних та особливих норм професійної моралі, які існують у даній професійній групі та носять аналітико-рекомендаційний характер. Описану особливість професійної етики виділяє і С. Лаптенко, підкреслюючи, що вона концентрує ті моральні норми, які визначають взаємовідносини представників саме цієї професії в конкретному історичному середовищі [5: 7].

М. Рудакевич підкреслює, що професійна етика не лише відображає специфіку професійної діяльності, а й сприяє вдосконаленню конкретних видів професійної діяльності, здійснює вплив на формування світогляду, моральної свідомості, активної життєвої позиції майбутніх фахівців. Виходячи з цього, професійну етику можна розглядати як «надійний інструмент соціального управління та орієнтир гідної власної поведінки» [10].

Ряд авторів присвятили свої роботи визначенню провідних моральних якостей для успішного виконання певної професійної діяльності: педагогічної (В. Дьяконова, В. Єфімов, І. Колеснікова, О. Кутеева, В. Маришук, Є. Сахарчук), психологічної (С. Делікатний, Д. Комісаренко, Е. Носенко), правоохоронної (Г. Вітольник, О. В'юшин, А. Кузнєцова, В. Кукушин, Л. Луцька) тощо.

У педагогіці накопичений достатній потенціал для вирішення наукових і практичних завдань, пов'язаних з проблемою формування професійної етики фахівця. Загальні теоретико-методологічні основи професійної підготовки фахівців у вищій школі представлені в роботах Л. Ведернікової, В. Бобрикова, О. Єлькіної, І. Зимньої, В. Лопаткіна, А. Маркової, Т. Паніної, С. Редліха, Т. Шамової тощо.

Загальні проблеми підготовки керівників та педагогічних працівників висвітлювали в своїх працях Л. Карамушка, В. Пікельна, Ю. Приходько, М. Савчин та ін. У працях вітчизняних дослідників розглядаються також проблеми управлінської діяльності та особливості підготовки до неї в умовах ВНЗ (С. Артюх, О. Бандурка, С. Бочарова, Г. Дмитренко, В. Луговий, О. Пономарьов, О. Романовський, Г. Щокін та ін.).

Проте, незважаючи на науковий інтерес до різних аспектів окресленої проблеми, нині бракує досліджень, у яких цілісно досліджувалася б проблема формування та вдосконалення професійної етики у майбутніх фахівців з управління навчальними закладами.

**Мета статті** полягає у дослідженні основних шляхів формування та вдосконалення професійної етики як однієї зі складових професійної підготовки майбутніх фахівців з управління навчальними закладами.

**Виклад основного матеріалу.** У нових економічних умовах розвитку суспільства управлінська діяльність, особливо в освітній сфері, потребує соціально-психологічного і педагогічного переосмислення та забезпечення оскільки суспільний розвиток вимагає суттєвих змін у професійному світогляді фахівців з управління навчальними закладами, який має поєднувати світогляд особистості та високий професіоналізм.

О. Лукашевич трактує управління освітою як "різновид соціального управління, діяльність суб'єктів управління по організації ефективного, цілеспрямованого функціонування і розвитку всіх рівнів освіти і системи освіти в цілому по наданню освітніх послуг громадянам у відповідності з навчальною метою і завданнями конкретного суспільства з урахуванням тенденцій розвитку світової освіти" [6: 7]. Досліджуючи основні підходи до розуміння управлінської діяльності в галузі освіти, ми погоджуємося з О. Лукашевич, яка вважає, що проблема управління в освіті має міждисциплінарний характер, вимагаючи опори на досягнення сукупності гуманітарних наук – психології, соціології, менеджменту.

Слід відзначити, що в Україні, як показало вивчення досвіду, довгий час не здійснювалася цілеспрямована підготовка керівників навчальних закладів. Спеціальна підготовка фахівців з управління навчальними закладами в нашій країні здійснюється порівняно недавно. Важливість професійної підготовки керівних кадрів освіти зумовила прийняття Постанови Кабінетом міністрів України про відкриття підготовки фахівців зі спеціальності 8.18010020 "Управління навчальним закладом", з 2000 року було запроваджено освітньо-кваліфікаційну характеристику магістра за зазначеною спеціальністю, що відповідає Державному стандарту вищої освіти і входить до її галузевої складової. У вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти України почала здійснюватися підготовка магістрів з цієї спеціальності.

Підготовка майбутніх фахівців з управління навчальними закладами полягає в забезпеченні пріоритетності розвитку особистості, оволодіння знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру; засвоєння загальнолюдських моральних принципів і норм, належного рівня моральної культури, виховання високих моральних і професійно-етичних якостей; самостійного орієнтування в нестандартних педагогічних ситуацій, здатності самостійно вирішувати етичні дилеми, що виникають в управлінській діяльності.

Саме тому, на нашу думку, визначальною характеристикою успішного управлінця в сучасних умовах духовного оздоровлення суспільства стає рівень сформованості професійної етики.

Формування та вдосконалення професійної етики майбутніх фахівців з управління навчальними закладами ми розглядаємо як цілеспрямований процес засвоєння знань, умінь і навичок, які зумовлюють розвиток моральної свідомості й самосвідомості, інших особистісних якостей. Основне завдання полягає в тому, аби сформувані у слухачів умінням розуміти соціальні стани і вчинки людини (в тому числі й власні), їх внутрішню детермінацію, а також спричинювані ними суперечливі аспекти гуманістичних цінностей. Інакше кажучи, мета етичної освіти – допомогти зрозуміти причинно-наслідковий характер поведінки, її детермінацію в системі: цінність – вчинок – стан.

Отже, формування професійної етики в навчальному процесі повинно мати на меті:

- 1) засвоєння професійних етичних цінностей, принципів і норм, вмінь і навичок їх практичного застосування в управлінській діяльності;
- 2) індивідуальний моральний розвиток особистості управлінця;
- 3) формування суспільно-моральної мотивації професійної діяльності.

Основною особливістю морально-етичної освіти є те, що моральне пізнання ґрунтується на взаємодії емоційно-почуттєвої та інтелектуальної сфер при домінуванні першої. Така особливість зумовлена психологією сприймання моральних впливів як чуттєво-емоційних переживань людини. На думку Л.Виготського, самі по собі правила моралі в душі людини являють собою лише "систему суто словесних реакцій", абсолютно не пов'язаних із поведінкою. "Це буде у кращому разі "мотор, який не включений у дію механізму і приречений працювати марно" [1].

Виступаючи об'єктом пізнання, зміст етичних знань, усвідомлюється за такого підходу лише поверхово. З відомих у психології і педагогіці п'яти етапів засвоєння знань викладач реалізує в кращому разі лише один-два: сприймання і розуміння. Саме тому результативність традиційного підходу до освоєння професійної етики (у формі лекції, семінару) низька, хоч вони і можуть викликати зацікавленість слухачів.

Методи формування та вдосконалення професійної етики повинні розглядатися не лише як засоби засвоєння знань, формування вмій і навичок. Їх освоєння є одним із завдань навчання, оскільки вони виступають засобами і формами професійної діяльності фахівця з управління навчальними закладами. Технологія процесу етичної освіти ситуативна, вона залежить від теми та її мети, а також від особливостей аудиторії. Форми навчальних занять слід комбінувати: лекція-бесіда, лекція-диспут; дебати; семінар-тренінг із моделюванням конкретних дій, ситуацій. Їх можна доповнювати тестовими й іншими методами самоаналізу й самооцінки, індивідуальною творчою роботою і роботою "в команді", відеотренінгом, елементами театральної педагогіки тощо [10].

Саме таким чином може відбутися своєрідна особисто (колективно) - професійна дослідницька робота розуму і почуттів, яка розвиває критичне мислення, сприяє розумінню глибинної суті професійно-етичних знань, забезпечує практичне застосування етичних принципів норм і правил для оцінки й практичного вирішення етичних проблем професійної діяльності.

Аналіз емпіричних досліджень останніх років показав досить вузький діапазон корекційно-розвивальних методів відносно професійно-етичних утворень майбутніх та діючих управлінців в системі освіти (Л. Долинська і В. Черевко, Я. Катюк, О. Лукашевич, М. Москальов, Д. Прасол, І. Співаковська, В. Теслюк, В. Хапілова та ін.) [2; 3; 6-8; 11-13]. Одним з популярних методів є розробка та проведення спецкурсів та спецсеминарів, які вміщують переважно лекційні та семінарські заняття, організацію самостійної роботи майбутніх та діючих управлінців. На думку І. Співаковської, даний метод корекційно-розвивальної роботи дозволяє виявити систему вимог, які забезпечують ефективність формування професійно-важливих характеристик спеціалістів. [11: 10].

На нашу думку, у змісті програм даних спецкурсів бракує практично орієнтованих занять, тобто відпрацювання переносу теоретичних знань у діяльнісну площину. І. Співаковська також наголошує на тому, що теоретичні аспекти навчання мають поєднуватися з практичними елементами занять. Позитивним в цьому контексті є опанування управлінцями технологіями внутрішньо-групової сенситивності, комунікативної компетентності, побудови міжособистісних відносин, групової творчості та інноваційних процесів, реалізації групових задумів.

Дослідники та практики часто використовують активні методи навчання для формування та вдосконалення професійної етики майбутніх фахівців з управління навчальними закладами. Даний тип навчання або тренінгові заняття передбачають спеціально організовану інтенсивну взаємодію учасників малої групи, результатом якої виступають позитивні зміни професійно-важливих властивостей.

Саме тому, розробляючи програму із формування та вдосконалення професійної етики майбутніх управлінців необхідно застосувати комплексний підхід, який включає три напрямки: перший спрямований на теоретичну психолого-педагогічну підготовку, другий являє собою тренінг, спрямований на корекцію рівня сформованості предмету дослідження, третій напрямок направлений на комунікативну підготовку, яка реалізується через науково-практичний семінар [12: 11-12].

Визначаючи основні засоби реалізації програми із формування та вдосконалення професійної етики майбутніх фахівців з управління навчальними закладами, на нашу думку, слід використовувати проблемно-пошукові методи та засновані на них активні форми навчання до яких належать проблемні лекції, психологічний практикум, проблемні семінарські заняття із впровадженням групових дискусій, аналізу управлінських ситуацій, рольових ігор, соціально-психологічного тренінгу, індивідуальних творчих завдань тощо.

На проблемних лекціях викладається теоретичний матеріал, який включає аналіз основних понять, умов формування професійно-етичних властивостей майбутніх фахівців. Психологічний практикум спрямований на забезпечення пізнання респондентами своїх індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для успішної професійної діяльності. В процесі проведення проблемних семінарських занять завдання спрямовуються на формування у

майбутніх спеціалістів умінь та навичок самостійно працювати з літературою, обґрунтовувати інноваційні підходи до управлінської діяльності.

**Висновки.** Отже, пошук та відбір ефективних психолого - педагогічних методів, упровадження прогресивних освітніх технологій забезпечить професійну підготовку фахівців з управління навчальними закладами, яка відповідатиме сучасним вимогам. Будь-яка програма розвитку професійної етики майбутніх фахівців з управління має використовувати можливості навчального процесу ВНЗ, що передбачає зміну рольових функцій студента та викладача, які переходять на рівень суб'єкт – суб'єктної взаємодії, стають партнерами у діяльності, спрямовуючи свою спільну діяльність на результат – оволодіння професійної компетентністю, складовою якої є професійна етика фахівця [4: 38]. Все це видається можливим за умов поєднання, взаємодоповнення професійного та особистісного свідомого зростання, забезпечення мотивації неперервного саморозвитку, сприяння самопізнанню і самосприйняттю власної особистості, креативності у провідних сферах життя, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості особистості та нормативні вимоги.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1999. 536 с.
2. Долинська Л. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів: навчально-методичний посібник / Л. В. Долинська, В. П. Черевко // За заг. ред. канд. пед. наук О. А. Кузьменка. – К.: Логос, 2001. – 96 с.
3. Катюк Я. Л. Розвиток професійної самосвідомості керівників професійно-технічних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Я. Л. Катюк. – Київ, 2009. – 18 с.
4. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Е. В. Коротаева – М.: "КСИП", Институт психологии РАН, 1997. – 224 с. – С. 38.
5. Лаптенко С. Г. Особенности профессиональной этики и ее роль в нравственном развитии личности: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теория и методика професійної освіти" / С. Г. Лаптенко. – Мн, 1983. – 17 с. – С. 7.
6. Лукашевич О. М. Психологічні умови гуманізації управлінської діяльності в загальноосвітній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. М. Лукашевич – К., 1999. – 19 с.
7. Москальов М. В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / М. В. Москальов. – Київ, 2009. – 19 с.
8. Прасол Д. В. Психологічні засади підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до прогностичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Д. В. Прасол. – Київ, 2009. – 19 с.
9. Профессиональная этика сотрудников правоохранительных органов: Учебное пособие / Под ред. Г. В. Дубова и А. В. Опалева. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: «Щит-М», 1998. – 424 с. – С. 23.
10. Рудакевич М. І. Професійна етика державних службовців: теорія і практика формування в умовах демократизації державного управління: Монографія / М. І. Рудакевич – Т.: Вид-во АСТОН, 2007. - 398 с.
11. Співаковська І. О. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності та особливості керівників ліцеїв: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії у галузі психології: спец. 09.00.01 "Онтологія, гносеологія, феноменологія" / І. О. Співаковська. – Київ, 2006. – 18 с.
12. Теслюк В. М. Психологічні засади формування індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування у майбутніх викладачів вищого аграрного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В. М. Теслюк. – Київ, 2007. – 20 с. – С. 11-12.
13. Хапілова В. П. Психологія формування конкурентоздатності майбутніх менеджерів організацій: Монографія / В. П. Хапілова – Запоріжжя: Просвіта, 2007. – 220 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Блохіна Ірина Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут".

Світлана ГРОЗАН (Україна, Кіровоград)

## ПЕДАГОГІЧНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК УМОВА ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

*У статті розглядається сутність понять “творча самостійність”, “педагогічна самоефективність”, теоретично обґрунтовується вплив педагогічної самоефективності на процес становлення творчої самостійності майбутніх учителів музики.*

*Ключові слова: педагогічна самоефективність, творча самостійність, педагогічна компетентність, мотивація, самооцінка.*

*The article deals with the essence of the notions “creative independence”; “pedagogical self-efficiency”. The author substantiates theoretically the influence of pedagogical self-efficiency on the process of independent formation of future music teachers.*

*Key words: pedagogical self-efficiency, creative independence, pedagogical competence, motivation, self-rating.*

**Постановка проблеми.** Практика педагогічної роботи й сучасні умови нашого буття ставлять досить серйозні вимоги до особистості та її поведінки, професіоналізму педагога. У зв'язку з цим змінюється зміст, рівень, професійно-предметний простір знань і вмінь, що необхідні сучасному педагогу, значно підвищуються вимоги до його професійної компетентності, ефективності педагогічної діяльності. Особливо необхідними стають творчі якості та професійна самостійність майбутнього фахівця. На цьому наголошують такі науковці, як К. Абульханова-Славська, Г. Артемчук, Л.Арістова, І. Зязюн, О.Олексюк, П. Підкасистий, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Ципін та ін.

У працях науковців професійна самостійність є багатовекторним показником, вона вказує на певний рівень професійної зрілості, професійної мобільності, на рівень творчої самореалізації.

**Мета статті** полягає у визначенні сутності та структури педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, теоретичному обґрунтуванні впливу зазначеного утворення на процес становлення творчої самостійності студентів музично-педагогічних закладів освіти.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Слід зазначити, що в останній час проблема самоефективності зацікавила науковців у різних галузях знань, що свідчить про важливість та актуальність зазначеної дефініції, а саме: в педагогіці (П.Корнієнко, В.Латишев, Л.Мальц, В. Солнцева, Т. Хорошко, А.Федосєєва та ін.); психології (М. Енеєва, Д. Майєрс, Н. Назаренко, Н.Трофімова та ін.); соціальній психології (Т. Вольфовська, О. Опаріна та ін.); управлінській сфері (Г. Косих, І. Лотова та ін.); інформаційних технологіях (В. Венкатеш та ін), також активно досліджується вплив самоефективності на здоров'я особистості, педагога зокрема (Т. Маланьїна, Л. Мірзянова та ін.).

**Виклад основного матеріалу.** Що ж складає сутність феномену самостійності? Педагогічний словник тлумачить самостійність як одну з провідних ознак особистості, що проявляється в умінні ставити перед собою визначену мету, наполегливо досягати її власними силами. Самостійність визначає відповідальне ставлення людини до своїх вчинків, здатність діяти свідомо в будь-яких умовах, приймати нетрадиційні рішення [1: 45-46]. Саме останнє висловлювання найбільш близьке за змістом до творчого процесу. У ряді досліджень тому є певне підтвердження. Наприклад, організація самостійної пізнавальної і творчої діяльності показана в дослідженнях П. Кроніна, С.Мірошник, П.Підласистого та ін.

Так, Г. Гарбер розглядає пізнавальну самостійність у контексті роботи над поліфонією. Науковець визначає її як творчий акт, та обґрунтовує це через те, що індивідуально-особистісне розуміння і засвоєння поліфонії є феноменом пізнавальної самостійності, що розкривається з позицій потреб та мотивацій суб'єкта, його сутнісними духовними силами, установками, цінностями, здібностями. Особливого значення набуває активна і цілеспрямована діяльність, музичне мислення, опосередковані внутрішніми мотивами. Отже, самостійну діяльність можна розуміти не тільки як процес, а й як творчий акт [3: 11].

І. Бобакова використовує поняття професійна самостійність студента-музиканта, яка складається з ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової та організаційної сфер і передбачає оволодіння низкою вмінь, серед яких головною є самостійність у розв'язанні навчальних і практичних завдань [1: 78].

З нашого погляду, одним з можливих і перспективних шляхів підвищення рівня здатності майбутнього вчителя музики самостійно та творчо здійснювати педагогічну діяльність є

педагогічна самоефективність, яка виступає провідною регулятивною установкою особистості, впливає на регуляцію поведінки та мислення.

Концепція самоефективності вперше була запропонована американським психологом Альбертом Бандурою в кінці 70-х років минулого століття і активно розробляється ним та його послідовниками Дж. Роттером, М. Зіммерманом, Дж. Мартінес-Понсом, Д. Майерсом, Р. Уайтом протягом останніх двадцяти років.

У ранніх підходах теорія розробки самоефективності була присвячена невдачам у саморегуляції поведінки, потім численні дослідження були проведені на матеріалі учбової, професійної, спортивної діяльності, а також в області соціальних (міжособистісних) відношень.

У контексті учбової діяльності досліджувався вплив самоефективності на учбову мотивацію [8: 34]. Зокрема, дослідження проведені А. Бандурою та його колегами довели, що учні з високою самооцінкою стосовно своїх наукових здібностей більш наполегливі, прикладають більше зусиль та внутрішньо більш зацікавлені в навчанні та його результатах. Також було доведено, що уявлення про самоефективність впливають на такі мотиваційні показники, як рівень зусиль, наполегливість та вибір задач.

Загалом, самоефективність розглядають як переконання індивіда в тому, що він здатен успішно здійснити поведінку, необхідну для досягнення очікуваного результату. Важливо зазначити, що самоефективність є особистісною характеристикою, а не характеристикою діяльності, де ефективність визначається лише об'єктивно, як відношення затрат до отриманого результату. Таким чином, проблема самоефективності тісно пов'язана з важливими властивостями і здібностями особистості в процесі її професійного становлення і розвитку.

Під педагогічною самоефективністю майбутнього вчителя музики ми розуміємо інтегративне утворення, яке виражається в його впевненості у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу. Розуміння феномена педагогічної самоефективності вимагає розгляду структури означеного феномену.

Так, на нашу думку, педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики складається з таких компонентів: змістово-процесуального, особистісного, поведінкового. Розглянемо кожен з компонентів та проаналізуємо вплив на формування педагогічної самоефективності.

Як зазначає А. Бандура, самоефективність – це центральна й важлива детермінанта людської поведінки, яка полягає у впевненості людини у власній компетентності, здатності виконати ту чи іншу справу. Тому першим компонентом педагогічної самоефективності є змістово-процесуальний.

Почуття впевненості людини в собі, відсутності сумніву в досягненні мети, здатність мислити творчо, саморефлексивно і критично ґрунтується на досвіді і знаннях. Базуючись на цьому ми вважаємо, що в контексті педагогічної самоефективності першочергового значення набуває професійна компетентність майбутніх учителів музики, яка дає їм можливість виконувати педагогічну діяльність на високому рівні.

Як відомо, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності [5: 12].

Професійна компетентність є основою для постійного самовдосконалення майбутніх педагогів, переосмислення ними власної педагогічної діяльності, що зумовлює високий рівень професійної мобільності студентів, яка проявляється в їх здібності швидко і ефективно орієнтуватися в різноманітних педагогічних ситуаціях, продуктивно здійснювати означену діяльність, адекватно розв'язувати педагогічні задачі.

Обираючи другий, особистісний компонент педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики, ми брали до уваги припущення А. Бандури, Е. Ільїна, В. Семиченко та ін., що позитивна мотивація людини на виконання певної діяльності може суттєво підвищити самоефективність. Тож, ми зробили припущення, що педагогічна самоефективність, а отже і здатність до творчої самостійності залежить від спонукань, які лежать в основі обрання студентом професії вчителя музики. Тому вважаємо необхідним розглянути ті групи мотивів, які сприяють педагогічній самоефективності.

У процесі діяльності людини виокремлюють дві групи мотивів – це зовнішні і внутрішні мотиви. Так, зовнішні пов'язані з урахуванням різних чинників зовнішнього впливу (мотиви-

стимули), які своєю чергою поділяються на позитивні – матеріальні, просування в роботі, схвалення колективу, престиж та інші, та негативні – покарання, критика, осуд та інші санкції негативного характеру.

Внутрішня мотивація – це мотивація, джерелом якої є сама особистість, її внутрішній світ, а саме: морально-духовні характеристики, особливості світогляду, ціннісні орієнтації. Таким чином, внутрішня мотивація на педагогічну діяльність породжується самою людиною, змістом цієї діяльності: її суспільною значущістю, задоволеністю завдяки можливості виявляти в ній творчість тощо. Необхідно підкреслити, що саме внутрішні мотиви стимулюють до вдосконалення педагогічної майстерності, до покращення індивідуальних знань та здібностей, що сприяє педагогічній самоефективності. Вважаємо необхідним більш детально розглянути мотиви педагогічної діяльності, які, на нашу думку, сприяють професійній самоефективності майбутніх учителів музики. У цьому плані правомірно виділити декілька груп мотивів:

- мотиви, які відображають потребу в тому, що складає зміст професії;
- мотиви, що пов'язані з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії);
- мотиви, що виявляють раніше сформовані потреби особистості, що актуалізувалися при взаємодії з професією (мотиви саморозкриття та самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо);
- мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у власній особистій придатності, у володінні достатнім творчим потенціалом тощо) [7: 56].

Ми вважаємо, що вищезначені мотиви пробуджують у студентів бажання самореалізації у педагогічній діяльності, стимулюють прикладати більше зусиль на шляху оволодіння нею, сприяють творчій самостійності.

Таким чином, здатність до творчої самостійності тісно пов'язана з внутрішніми потребами самореалізації вчителя в професійній діяльності, усвідомленням себе в цій позиції.

Важливу роль у формуванні педагогічної самоефективності відіграє самооцінка майбутніми вчителями музики професійно необхідних знань та особистісних якостей, умінь, цілей поведінки, своїх сил і можливостей, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. Очевидно, що рівень самооцінки впливатиме і на здатність майбутніх педагогів-музикантів самостійно та творчо виконувати педагогічну роботу.

Як зазначає Дж. Корі, самооцінка відноситься до того, яку думку складає про себе людина, включаючи ступінь самоповаги та самоприйняття. Самооцінка відображає почуття особистої цінності та компетентності. Науковець підкреслює, що самооцінка пов'язана з особистою ідентичністю. Так, наявність самоприйняття безпосередньо пов'язана з “ідентичністю успіху”, в той час як його недолік – з “ідентичністю невдачі” [4, с 32], що доводить важливу роль адекватної самооцінки в процесі формування самоефективного та творчого педагога.

Розглянемо види самооцінки, притаманні студентам, та їх вплив на професійну самоефективність останніх. Так, студенти із завищеною самооцінкою характеризуються впевненістю у своїй винятковості та досконалості, з ними досить важко спілкуватись, так як вони не готові слухати інших, сприймати сигнали ззовні, які вимагають певних змін у їх поведінці.

Низька самооцінка властива студентам, схильним сумніватись у всьому, сприймати на свій рахунок усі зауваження, незадоволення інших людей, переживати й турбуватись із-за незначних приводів. Наслідки заниженої самооцінки мають суттєвий вплив на їхню професійну самоефективність, здатність до творчої самостійності в процесі здійснення педагогічної діяльності. Так, студенти, які характеризуються означеним видом самооцінки та негативним самовідношенням, ймовірно будуть відхилятися від складних завдань; прикладати недостатню кількість зусиль для досягнення цілі стати висококваліфікованим педагогом; у таких студентів увага фіксується переважно на самооцінних аспектах, ніж на тому, як виконати складне завдання; занижена оцінка себе, як педагога, продукує в студентів думки про власні недоліки, про невідповідність обраній професії, причому причини невдач приписують недостатній кількості власних здібностей, хоча причина може знаходитись у невпевненості у своїх можливостях, у недостатності прикладених зусиль; при виникненні складностей під час навчання такі студенти понижують свої зусилля та швидко відмовляються від виконання завдань. У студентів з заниженою самооцінкою повільно відновлюється почуття власної ефективності після невдач або зниження успішності. Низька самооцінка продукує страх, емоційну напруженість учителя, руйнує

попереднє планування діяльності, рефлексивну оцінку умов її протікання, і відповідно, всю систему майбутньої діяльності. Це, своєю чергою, визиває нестриманість, неврівноваженість, роздратованість. У результаті понижуються ефективність навчання й виховання учнів, підвищується конфліктність у взаємовідносинах з класом та колегами, втрачається інтерес до діяльності. Отже, низька самооцінка студента породжує незадоволеність собою і своєю професійною діяльністю, такі майбутні вчителі неадекватно сприймають себе та оточуючих, володіють почуттям підвищеної тривожності, що негативно відбивається на педагогічному процесі, підриває віру студентів у себе, як педагогів, а отже, перешкоджає формуванню їхньої педагогічної самоефективності, творчої самостійності.

Для студентів з адекватною самооцінкою характерне реальне оцінювання себе, бачення як власних позитивних якостей, так і недоліків, здатність правильно реагувати на обставини. Приймаючи до уваги сигнали ззовні, вони можуть змінюватись і самоудосконалюватись. Як успіхи, так і невдачі сприймають адекватно, доходять адекватних висновків, вчаться на своїх і чужих помилках, готові сприймати нові враження, знання, набувати досвіду, що допомагає їм ствердитись на новому якісному рівні. Студенти з адекватною самооцінкою сприймають складні завдання як виклик, що дозволяє їм продемонструвати власні здібності; такі майбутні педагоги ставлять собі за мету досягти високого рівня педагогічної майстерності, і демонструють високу наполегливість у її досягненні; при виконанні різноманітних завдань увага акцентується на аспектах їх досягнення, що сприяє ефективному та творчому виконанню; причини невдач убачаються в недостатній кількості докладених зусиль чи прогалинах у знаннях та вміннях, це підштовхує студентів збільшити власну наполегливість, що дозволяє швидко впоратися із певними складностями; невдачі та пониження успішності не дозволяють впадати у відчай, почуття ефективності в таких студентів швидко відновлюється.

На важливій ролі адекватної самооцінки в досягненні самоефективності людини наголошує Н. Бранден [2: 67]. Він аналізує прояви, які характерні для людей з означеною самооцінкою. Серед них:

- обличчя, манера розмови та рухи виражають задоволення життям;
- такі люди легко, прямо й відверто говорять про переваги та недоліки (демонструють дружнє ставлення до фактів);
- відкриті до критики та визнають власні помилки, оскільки самооцінка не прив'язана до образу "досконалості";
- словам та рухам характерні легкість, спонтанність, що свідчить про відсутність боротьби із самим собою;
- спостерігається допитливість та відкритість щодо нових ідей, досвіду, нових можливостей у житті;
- якщо є почуття тривоги та небезпеки, то вони менш приголомшливі, оскільки їх прийняття та управління ними не сприймається як щось дуже складне;
- у реакціях на непередбачувані ситуації присутня гнучкість, здатність до творчого їх розв'язання, що проявляється у винахідливості, оскільки існує довіра до себе, а життя не розглядається як некерований процес;
- стверджуюча (не агресивна) поведінка себе та інших, сприймається з комфортом;
- є здатність зберігати гармонійність та гідність в умовах стресу. Отже, саме адекватна самооцінка студента стає витоком його самовдосконалення, забезпечує саморозвиток особистості, його самоактуалізацію, сприяє розкриттю професійного потенціалу, має розвивальний вплив на особистість.

Таким чином можемо зробити **висновок**, що педагогічна самоефективність майбутніх учителів музики є важливим та необхідним особистісним утворенням, передбачає поєднання та взаємодію професійної компетентності, мотивації на педагогічну діяльність, адекватної самооцінки, що своєю чергою сприяють формуванню творчих якостей та професійної самостійності майбутнього фахівця в галузі мистецької освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобакова И. П. Самостоятельная работа как фактор совершенствования процесса подготовки будущего учителя музыки: диссерт. канд. пед. наук / И. П. Бобакова. – К.: НПУ им. М. Драгоманова, 1998. – 164 с.
2. Бранден Н. Мошь самооценки / Н. Бранден. – М.: Олма-пресс, 2003. – 198 с.
3. Гарбер Г.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов. На материале курса "Полифония": автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук / Г. А. Гарбер. – К., 2001. – 19 с.



4. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – М., 2006. – 235 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
6. Педагогічний словник // за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.
7. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность” / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521с.
8. Bandura A. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. – 1999, 123 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Грозан Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Лариса ГУЦУЛ (Кіровоград, Україна)*

## ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”

*У статті визначається та обґрунтовується роль курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” на нефілологічних факультетах педагогічного університету у становленні мовної особистості вчителя та формуванні навичок педагогічного спілкування.*

*Ключові слова: мовна особистість, спілкування, комунікація, педагогічне спілкування, мова професійного спілкування, мовна компетенція, фахова мова, культура мови, мовні норми, педагогічна майстерність.*

*This article defines and substantiates the role of the course „The Ukrainian language (for professional direction)” at the non-special faculties in forming a linguistic teacher's personality and pedagogical communicative skills in Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.*

*Key words: linguistic personality, communication, pedagogical communication, professional communication, language competence, professional language, language culture, language norms, pedagogical skills.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні в системі вищої освіти відчутна потреба в оновленні змісту мовної підготовки майбутніх педагогів. Оновлений курс ”Українська мова (за професійним спрямуванням)” спрямований сформувати мовну особистість, яка зуміє використати усі набуті у вищі знання, уміння і навички для оптимальної мовної поведінки у професійній сфері, особливо педагогічній. Оскільки мовна поведінка вчителя, навички педагогічного спілкування, володіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної діяльності вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його учнями, батьками, колегами [14: 69]. Державна освітньо-професійна програма підготовки бакалавра вищої школи передбачає вивчення на нефілологічних факультетах курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” як обов’язкової дисципліни, яка читається впродовж трьох семестрів. Важливим є другий модуль курсу „Професійна комунікація”, який передбачає послідовне вивчення питань спілкування та комунікації, риторики і мистецтва презентації, культури усного фахового спілкування, форм колективного обговорення професійних проблем. Сучасні тенденції розвитку освіти зумовлюють формування вчителя, здатного здійснювати фахову діяльність на демократичних та гуманістичних засадах та реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних проблем. Тому особливого значення цей курс набуває в педагогічному університеті, де готують педагогів нової генерації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення української мови за професійним спрямуванням дуже тісно пов’язане з практичним застосуванням у будь-якій галузі професійної діяльності, передусім педагогічній. Проблеми, пов’язані з опануванням фахової мови, вивчали такі дослідники, як Л. І. Мацько, Л. В. Кравець, Н. В. Бабич, А. С. Токарська, М. В. Гуць, Р. С. Кацавець та інші, питання спілкування та комунікації досліджували Ф. С. Бацевич, А. П. Коваль, Я. Радевич-Винницький, Г. М. Сагач, Ф. І. Хміль та інші, підготовлені сучасні навчальні посібники з курсу [7; 8; 12; 16]. Викладачі кафедри української мови Кіровоградського

державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка також зробили чималий вклад у розробку курсу. Так, нами укладено навчально-методичні посібники „Українська мова (за професійним спрямуванням)” частина 1, 2 і 3 [5]; Т. В. Громко уклала словник-довідник з історії [15], а також працює над рядом словників юридичної термінології різноманітних галузей права [3; 4]; Т. В. Ліштаба досліджує взаємодію традиційних та інноваційних технологій викладання сучасної української мови студентам в умовах кредитно-модульної системи навчання [11: 532–535]; О. Л. Кирилук з'ясовує роль індивідуальних навчально-дослідних завдань як особливої форми самостійної роботи студентів [9: 524–527]; С. Л. Ковтюх, О. Л. Кирилук, Т. В. Андреева аналізують культуру наукової мови та наукову термінологію [10]. Також провідні фахівці кафедри беруть активну участь у наукових конференціях із проблеми, наприклад, III Міжнародні наукові читання „Мова і держава”, присвячені 20-й річниці проголошення незалежності України [6: 440–451; 4: 457–465].

**Мета нашої розвідки** – на основі теоретичного та практичного аналізу викладання курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” у Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка на неспеціальних факультетах обґрунтувати роль дисципліни у становленні мовної особистості вчителя, визначити ефективні шляхи, що сприяють формуванню навичок педагогічного спілкування (\*аналізується змістовий модуль 2 „Професійна комунікація”, який читається на другому курсі (четвертий семестр).

**Виклад основного матеріалу.** Згідно з програмою навчальної дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, розробленою С. В. Шевчук, І. В. Клименко і затвердженою наказом Міністерства освіти і науки України від 21.12.2009 р. № 1150 та від 29.03.2010 р. № 259, акцент переноситься на формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови, на розвиток культури мови, мислення і поведінки особистості. Майбутнім фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як система світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, самоформування і самовираження особистості [13].

При викладанні курсу (модуль 1 „Законодавчі та нормативно-стильові ознаки професійного спілкування”, модуль 2 „Професійна комунікація”, модуль 3 „Наукова комунікація як складова фахової діяльності” при розгляді кожного питання акцентується увага на його практичному використанні в діяльності вчителя. Так, при розгляді питання „Невербальні засоби спілкування” одним із практичних завдань є назвати невербальні засоби, якими можна скористатися на батьківських зборах, розповідаючи про успішність учнів, а при вивченні питання „Публічний виступ як важливий засіб комунікації переконання” студенти готують доповіді, промови, виступи та повідомлення на педагогічні теми.

Становлення педагога нової генерації неможливе без навчання його спілкуванню, зокрема педагогічному. Спілкування розуміємо як складний процес встановлення та розвитку контактів між людьми, взаємодії особистостей, в основі якого лежить обмін думками, почуттями, волевиявлення з метою інформування. Педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності й стосунків [14: 263]. Воно сприяє засвоєнню знань, оптимізуючи навчальну діяльність, формує в учня і вчителя впевненість у власному „Я”, утверджує гідність, засвоєння знань відбувається як формування ціннісних орієнтацій, забезпечує входження дитини в культуру (через учителя, стосунки в класі). Функціями педагогічного спілкування є перцептивна (означає: пізнати партнера й самоствердитися в його й своїх очах); комунікативна (означає: обмінятися не лише інформацією, а й ставленням; інтерактивна (означає: налагодити співробітництво) [14: 264].

Взаємодія вчителя та учнів відбувається переважно у вербальній (словесній) формі. Тому мова є найважливішим засобом комунікації вчителя з учнями, безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів, головним інструментом педагогічної праці. Мова виявляється в актах мовлення – використанні мови для висловлення думок почуттів, настроїв [2: 263].

Педагогічна ефективність мовлення вчителя залежить від рівня володіння мовою, правильного вибору мовних засобів, від культури мовлення. Культура мовлення – досконале володіння літературною мовою, її нормами у процесі мовленнєвої діяльності особистості. Комунікативними ознаками культури мовлення вчителя є: змістовність (потрібно: продумати текст й основну думку висловлювання; розкрити їх повно; матеріал підпорядкувати темі й

основній думці; говорити і писати лише те, що добре відомо; не говорити й не писати зайвого); правильність (потрібно: дотримуватися норм літературної мови); точність (потрібно: добирати слова і будувати речення так, щоб найточніше передати зміст висловлювання); логічність і послідовність (потрібно: говорити й писати послідовно, забезпечувати смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті; уникати логічних помилок); багатство (різноманітність) (потрібно: уникати невиправданого повторення слів, однотипних конструкцій речень); доречність (потрібно: урахувати, кому адресоване висловлювання, як воно буде сприйняте, при яких обставинах відбувається спілкування); виразність і образність (потрібно: добирати слова й будувати речення так, щоб якнайкраще, найточніше передати думку, бути оригінальним у висловлюванні й впливати на співрозмовника) [14: 58, 265].

За формами прояву розрізняють монологічне та діалогічне мовлення. Діалогічне педагогічне спілкування – тип професійного спілкування, що забезпечує суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагога та учнів і відповідає критеріям діалогу. Критерії і показники діалогу: визнання рівності особистісних позицій у спілкуванні (спільне розв'язання проблем, надання учням матеріалу для самостійної оцінки); доміювання на співрозмовника і взаємовплив поглядів (урахування позиції співрозмовника, увага до його ставлення, готовність змінити власну думку); персоніфікація повідомлення (мінімізація знеособлених висловлювань, звернення до особистого досвіду, досвіду учнів, інших осіб); модалність висловлювання (обмін смислами, а не лише змістом; висловлювання словесне, інтонаційне та мімічне); установка на відповідь (звернення вербальні і невербальні, запитання, пропозиції); поліфонічність взаємодії (врахування кожної думки, можливість висловлюватись кожному); двоплановість позиції (природність спілкування, дотримання надзавдання) [14: 265-266]. На практичних заняттях студенти створюють діалоги різного роду, наприклад, моделюють бесіду між директором школи і вчителем або учнем, порівнюють професійне спілкування кількох викладачів з метою встановлення зв'язку з аудиторією, моделюють бесіду двох учителів на професійну тему, послуговуючись прийомами встановлення контакту із співрозмовником.

Комунікативна поведінка вчителя полягає в організації мовного процесу і відповідно до нього невербальної поведінки, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, на взаємодію між вчителем і учнями. Комунікативну поведінку вчителя оцінюють на підставі того, що і як він говорить, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані, які він використовує невербальні засоби [2: 497].

Реалізація професійного педагогічного спілкування охоплює такі етапи:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап);
2. „Комунікативна атака” – завоювання ініціативи, встановлення емоційного й ділового контакту. Педагогові важливо оволодіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу, до яких належать: зараження (підсвідомий емоційний (невербальний) відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними; навіювання (цільове свідоме захоплення оточуючих певною мотивацією, змістом чи емоціями переважно за допомогою мовленнєвого впливу); переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда); наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації з нею).
3. Керування спілкуванням;
4. Аналіз спілкування [2: 499].

Зазначені проблеми активно розробляються на кафедрі української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Відтак, зміст практичних занять із курсу (змістовий модуль 2 „Професійна комунікація” передбачає роботу над запропонованими темами:

### **Тема 1. Спілкування як інструмент професійної діяльності**

Пропонуються такі практичні завдання: 1. З'ясувати основну думку тексту „Професійне спілкування”. 2. Навести свої міркування щодо ролі спілкування у педагогічній діяльності. 3. З'ясувати фактори, які можуть заважати ефективності педагогічного спілкування. 4. Прочитати текст „Ввічливість – основа етикетного спілкування”, виписати синоніми до слова *ввічливість*. 5. Прочитати текст про *слово*. Сформулювати, що для Вас означає *Слово*, що для учителя означає *Слово*. 6. З'ясувати відмінність між термінами „мова”, „мовлення”, „спілкування”. 7. Назвати ознаки культури педагогічного мовлення. 8. Виписати гендерні аспекти спілкування. 9. Розкрити значення фразеологізмів, напр., *пройняти когось поглядом*. 10. Укласти словничок іншомовних запозичень, без яких неможливо обійтися у Вашому фаховому спілкуванні. 11. Назвати

невербальні засоби, якими Ви можете скористатися на батьківських зборах, розповідаючи про успішність учнів.

### Тема 2-3. Риторика і мистецтво презентації

Пропонуються такі практичні завдання: 1. Установіть відповідність між словами й описовими тлумаченнями їхніх значень: напр., одіозний. 2. Перефразуйте звороти з дієприкметниками, уникаючи кальки. Укажіть, у який спосіб досягли поставленої мети. 3. Запишіть типові орфоепічні, граматичні, лексичні, стилістичні помилки, які допускають в українському мовленні суспільні діячі, політики. 4. Користуючись посібником І. Томан „Мистецтво говорити”, підготуйтеся до виступу за обраною темою, напр.: *Передусім зміст та етика розмови. Голос і слух – посередники у встановленні зв'язків з навколишнім світом.* 5. Підготуйте наукову доповідь з проблем свого фаху, використовуючи логічну аргументацію. Зробіть риторичний аналіз промови за схемою. 6. Підготуйте промову з теми „Український молодіжний сленг”, застосовуючи тактики контрастивного аналізу, вказівки на перспективу, обґрунтованих оцінок. 7. Підготуйте і виголосіть 3-хвилинну інформаційну промову „Мовні засоби переконання”, послуговуючись прийомами створення проблемної ситуації, незначного відступу від теми, висунення несподівано нових гіпотез, припущень. 8. Складіть цитатний план до теми „Мовленнєва комунікація у педагогічній діяльності”. Подумайте, у якій послідовності варто розташувати вислови видатних людей. 9. Підготуйте виступи, у яких ви могли б використати цитати:

- *Працюй так, ніби все залежить від тебе; молися так, ніби все залежить від Бога* (Англійське прислів'я).

- Неук має велику перевагу перед освіченою людиною: він завжди задоволений собою (Наполеон).

*ЮПідготуйте презентацію професії вчителя, яку опановуєте в університеті.*

### Тема 4-5. Культура усного фахового спілкування

Пропонуються такі практичні завдання: 1. Прочитайте текст, запишіть у вигляді тез, що означає „добре говорити”. 2. Проведіть гру „Захоплення ініціативи в діалозі”. 3. Порівняйте професійне спілкування кількох викладачів з метою визначення прийомів установлення зв'язку з аудиторією. 4. Підготуйтеся до бесіди „Усне спілкування”: запишіть перелік обговорюваних питань. 5. Прочитайте текст, випишіть із тексту прийоми встановлення контакту із співрозмовником. Якими прийомами Ви найчастіше послуговуєтеся? (існує декілька загальноновизначених прийомів, які допомагають встановити контакт із співрозмовником і привернути увагу до себе, напр., прийом „дзеркало ставлення” – щирість, посмішка, виявлена повага тощо, прийом „уважного і терплячого слухача”). 6. Послуговуючись названими у вправі 5 прийомами, змодельуйте бесіду із викладачем на професійну тему. 7. Дайте письмові відповіді на нестандартні запитання. 8. За поданим зразком продовжіть перелік причин дискваліфікації: Незначний досвід роботи, очікування високої заробітної платні.. 9. Поясніть, як Ви розумієте вислови:

- Найбільша розкіш на Землі – це розкіш людського спілкування (Антуан де Сент-Екзюпері).

- Людині потрібно два роки, щоб навчитися говорити, і шістьдесят років, щоб навчитися слухати (Л. Фейхтвангер).

### Тема 6–7. Форми колективного обговорення професійних проблем

Пропонуються такі практичні завдання: 1. Поясніть, як Ви розумієте наведені вислови. Прокоментуйте орфограми та пунктограми Не можна щось побудувати словом, якщо те саме руйнувати ділом (Г. Сковорода). Протягом короткого часу колектив спроможний висунути більшу кількість ідей, ніж окремих індивід. 2. Підготуйтеся до проведення ділових перемовин з налагодження співпраці студентської ради і ректорату Вашого університету, обґрунтуйте свої пропозиції. 4. Підготуйте потрібні матеріали для проведення а) оперативної наради; б) наради оргкомітету з проведення студентської наукової конференції. Які особливості проведення таких нарад? 5. Самостійно прийміть рішення з актуальної проблеми „Що нам потрібно зробити для здобуття якісної освіти?” та аргументуйте його, враховуючи наведені критерії: Мотивація; сучасні підручники, навчальні комп'ютерні програми; уведення нових предметів; самоосвіта; наявність мети в майбутньому; сучасний навчальний заклад; підключення до всесвітньої мережі Інтернет; можливість вивчати курси за вибором студента. 6. Перекладіть українською мовою мовленнєві штампи, які використовують під час ділових бесід, нарад. 7. Підготуйтеся до участі у

дискусії на тему „Інтелігентність – це успадкована чи сформована риса людини?”. Доберіть матеріал за темою дискусії; визначте переконливі аргументи як на захист, так і проти кожної з альтернативних тез; продумайте способи розгортання тієї чи іншої тези; оформіть майбутній виступ у вигляді певного жанру (репліка, судження, коментар, повідомлення, інформація, резюме); сформулюйте різні типи запитань до захисників тієї чи іншої тези; обміркуйте відповіді на можливі питання і заперечення. 8. Обговоріть у парах проблему „Чи може Інтернет вплинути на соціальну активність молоді?”, сформулюйте свої аргументи. Кожна пара захищає визначену саме для неї точку зору. 9. Підготуйтеся до групової дискусії за темою: „Зовнішнє незалежне оцінювання: за і проти”. 10. Змодельуйте ситуацію, коли ефективним методом прийняття рішення буде „мозковий штурм”. Запишіть перелік проблем, які, на вашу думку, можна розв’язати за його допомогою (\*Використані матеріали: Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. – 3-є вид., випр. і допов. – К.: Алерта, 2012 [16: 149–262].

Акцентуємо увагу на тому, що при викладанні курсу на всіх факультетах КДПУ імені Володимира Винниченка посилено увагу до професійної мовнокомунікативної компетенції. Компетенція визначається як сукупність особистісних якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності), пов’язаних із відповідним колом предметів і процесів, необхідних для продуктивної дії. Комунікативна компетенція, за класифікацією Ф. Бацевича, перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенцій людини, тому основною метою мовного навчання є формування комунікативної компетенції як здатності користуватися мовою залежно від ситуації, особлива якість мовленнєвої особистості, набута в процесі спілкування або спеціально організованого навчання [1: 126].

Програма курсу передбачає вивчення мовних норм і труднощів української словозміни та словопоеднання, але у зв’язку з невеликою кількістю аудиторних годин вважаємо за потрібне подати їх на самостійне опрацювання, а деякі питання чи вправи ґрунтовно розглядаємо й перевіряємо і на практичних заняттях. Наприклад, проблемними є питання узгодження числівника з іменником, відмінювання числівника. Для формування мовної компетенції пропонуємо, наприклад, теми самостійної роботи (модуль 2): „Правописні норми документів”, „Синтаксичні норми в офіційно-діловому стилі”.

Обов’язковими на кожному занятті є завдання з культури мовлення. Наприклад, вживання у фаховому мовленні книжних числівників, запам’ятати правильну форму займенників, запам’ятати вживання дієслів і складні випадки перекладу російських конструкцій з прийменником *по* тощо.

**Висновки.** Отже, курс „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, який активно розробляється і викладається на неспеціальних факультетах в Кіровоградському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, покликаний сформувати національно-мовну особистість фахівця. Всі завдання з курсу повинні працювати на реалізацію кінцевої мети – формування вчителя нової генерації, формування навичок педагогічного спілкування та педагогічної майстерності.

**Перспективи подальшого вивчення означеної проблеми** бачаться нами у моделюванні різних аспектів спілкування, стереотипів мовної поведінки вчителя та вивчення ускладнень і їх причин, що виникають у процесі педагогічного спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – ВЦ „Академія”, 2004. – 344 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. – 3-є вид./ Н. П. Волков. – К.: Академвидав, 2009. – 616 с.
3. Громко Т. В. Особливості юридичної термінології та її перекладу / Т. В. Громко // *Studia linguistica et juridica: Зб. наук. праць / Відпов. ред. О. І. Іліаді.* – Кіровоград: КірюОІ ХНУВС, 2011. – Вип.1. – С. 23-44.
4. Громко Т. В. Актуальність словника юридичної термінології під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» / Т. В. Громко // *Вісник гуманітарних наук Львівського національного аграрного університету.* – № 3–4. – Львів. – 2011. – С. 440-451.
5. Гуцул Л. І. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичний посібник для студентів педагогічного університету / Л. І. Гуцул. – Частина 1. – Кіровоград, 2011. – 92 с.; Частина 2. – Кіровоград, 2012. – 160 с.; Частина 3. – Кіровоград, 2012. – 152 с.
6. Гуцул Л. І. Досвід викладання оновленого курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» / Л. І. Гуцул // *Вісник гуманітарних наук Львівського національного аграрного університету.* – № 3–4. – Львів. – 2011. – С. 457-465.
7. Гуць М. В. Українська мова у професійному спілкуванні: навчальний посібник / М. В. Гуць, І. Г. Олійник,

І. П. Ющук. – К.: BeeZone, 2004. – 336 с.

8. Кацавець Р. С. Мова у професії юриста: підручник / Р. С. Кацавець. – К.: Центр навч. літ., 2007. – 304 с.

9. Кирилюк О., Андреева Т. Індивідуальне навчально-дослідне завдання як особлива форма самостійної роботи студентів / Ольга Кирилюк, Тетяна Андреева // Наукові записки. – Випуск 100. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 524-527.

10. Ковтюх С. Л., Кирилюк О. Л., Андреева Т. В. Культура наукової мови: навчальний посібник / С. Л. Ковтюх, О. Л. Кирилюк, Т. В. Андреева. – Коростень: МПП «Тріада С», 2012. – 224 с.

11. Ліштаба Т. В. Взаємодія традиційних та інноваційних технологій викладання сучасної української мови студентам в умовах кредитно-модульної системи навчання / Т. В. Ліштаба // Наукові записки. – Випуск 100. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – С. 532-535.

12. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навчальний посібник / Л. І. Мацько. – К.: Академія, 2007. – 359 с.

13. Наказ МОН № 1150 від 21.12.09 року «Про затвердження програм навчальної дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)" – електронний ресурс : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/6122](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122).

14. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн., Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

15. Словник-довідник з історії / укладачі Т. В. Печериця, Т. В. Громко. – Кіровоград: КірюІ ХНУВС, 2010. – 42 с.

16. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. – 3-є вид., випр. і допов. / С. В. Шевчук, І. В. Клименко – К.: Алерта, 2012. – 696 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуцул Лариса Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Ольга КИРИЛЮК (Україна, Кіровоград)**

## ДИСЦИПЛІНА „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

*У статті розглянуті особливості викладання дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” у вищих навчальних закладах. Наголошено, що програмний матеріал курсу є особливо необхідним для становлення та особистісного розвитку майбутнього спеціаліста.*

*Ключові слова: професійна комунікація, мовні засоби, нормативність мовних одиниць, інтерактивні методи навчання, пізнавальна функція, функція зацікавлення.*

*The paper views the peculiarities of teaching "The Ukrainian Language (For Professional Purposes)" in higher educational establishments. It is emphasize, that the syllabus is especially necessary for the formation and personal development of a future specialist.*

*Key words: professional communication, language means, standardization of language units, interactive teaching methods, cognitive function, the function of interest.*

**Постановка проблеми.** Важливим завданням вищої школи є підготовка спеціаліста, який не тільки досконало володіє відповідними знаннями з певної галузі, а також пристосований до умов сучасного ринку праці. А ці умови вимагають особливих знань і вмінь, не завжди пов'язаних з обраним професійним напрямком, але є обов'язковими для кожного, хто прагне знайти пристойну роботу й побудувати успішну кар'єру. Не можна уявити конкурентоздатного спеціаліста, який не знає норм культури мови, не володіє навичками професійного комунікативного процесу.

У 2009 році наказом Міністерства освіти і науки була затверджена нова програма курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, автори якої зазначили, що зміст дисципліни покликаний не тільки узагальнити й систематизувати знання з української мови, набуті в школі, а й сформуванню мовну особистість, обізнану з культурою усного й писемного мовлення, яка вміє в повному обсязі використовувати набуті знання, уміння й навички для оптимальної мовної поведінки в професійній сфері.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню особливостей викладання дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” присвячена значна кількість наукових праць. Зокрема, Наталія Шарата наголошує, що під час вивчення курсу потрібно звертати особливу увагу на таку складову професійної компетенції фахівця як креативність. „Креативні якості індивіда стійкі й забезпечують творчий стиль його мовленнєвої поведінки, продуктивність і унікальність способів та результатів діяльності, а також готовність до творчих

конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності. Ці якості формуються в процесі всього розвитку особистості шляхом неперервного вдосконалення творчих навичок” [3: 51].

Автори навчального посібника „Культура української фахової мови” Л. І. Мацько та Л. В. Кравець зазначають, що для ефективної професійної діяльності важливі такі креативні якості особистості: а) інтелектуально-креативні (дивергентне мислення, інтуїція, здатність до перетворень); б) мотиваційно-креативні (зацікавленість, потреба в самореалізації, творча позиція); в) комунікативно-креативні (здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід) [2: 17–18].

**Мета написання статті** – розглянути особливості застосування найбільш ефективних методів та прийомів вивчення дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, покликаних не тільки сприяти кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, а й суттєво допомогти у виробленні практичних умінь студентів працювати в колективі, безконфліктно взаємодіяти на різних рівнях суспільної (і зокрема професійної) комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Потреба професіонала в ефективному спілкуванні є потужною рушійною силою, яка стимулює до пошуку найбільш доцільних, найвиразніших мовних засобів. Протягом століть українська спільнота зберігала та примножувала багатство своєї мови, яка є найважливішим засобом формування, становлення й розвитку сучасної особистості. Людство винайшло безліч можливостей обміну інформацією (звукові сигнали, дорожні знаки, символи, коди і т.д.), однак усі вони обмежені у виражальних засобах. І тільки мова здатна забезпечити повноцінне спілкування, необхідне для подальшого розвитку суспільства.

Науковцями доведено, що результат будь-якої діяльності, навіть практичне виготовлення будь-якої речі, на 80% залежить від успішного спілкування, і тільки на 20% – від виконуваних нею функцій. Тому надзвичайно важливими під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) є теми другого змістового модуля „Професійна комунікація”. Відповідно до програми передбачений розгляд таких тем: спілкування як інструмент професійної діяльності; риторика й мистецтво презентації; культура усного фахового спілкування; форми колективного обговорення професійних проблем; ділові папери як засіб писемної професійної комунікації та ін.

У сучасному суспільстві досконале володіння перерахованими навичками є такою ж необхідністю, як і наявність спеціальних знань в обраній професійній галузі.

У процесі вивчення дисципліни студенти здобувають ті знання, які будуть необхідними в майбутній діяльності навіть незалежно від фаху та посади, оскільки вони є універсальними. Адже, щоб успішно представити певний проект замовникам, партнерам, спеціаліст не може обійтися без навичок ораторської майстерності, знань основних вимог до ефективної презентації та ін., а щоб отримати бажану посаду, потрібно обов’язково знати усі хитрощі проходження співбесід.

Завдання викладача – забезпечити за допомогою різних методів і прийомів розвиток креативності студентів.

Практика викладання дисципліни засвідчує ефективність проведення занять у формі *виборчої кампанії*. Студенти формують кілька груп (відповідно до кількості питань, винесених на практичне заняття, наприклад: 1) поняття про ораторську (риторичну) компетенцію; 2) комунікативні вимоги до мовної поведінки під час публічного виступу; 3) мистецтво аргументації; 4) мовні засоби переконування). Кожна із сформованих груп є окремою політичною силою, яка делегує свого кандидата в депутати для виголошення програми (тобто відповіді на теоретичне питання). Кандидати виголошують програми, використовуючи мовні засоби публіцистичного стилю (ораторського підстилю).

Члени партій-конкурентів ставлять провокаційні питання „чужим” кандидатам. Потім усі голосують за кожного з кандидатів (окрім свого), враховуючи такі показники: а) рівень ораторської майстерності; б) рівень представленого теоретичного матеріалу; в) уміння зацікавити аудиторію; г) відповіді на провокаційні питання. Для підведення підсумків обирають лічильну комісію, яка рахує отримані бали й оголошує переможця.

Такий метод дає можливість викладачеві оцінити роботу, окрім кандидатів, майже усіх студентів у групі (наприклад, нараховують бали за допомогу кандидату в представленні програми, за поставлені кандидату-конкуренту питання та ін.). Однак головна мета такого заняття – це можливість навчитися використовувати творчі здібності, продемонструвати власні креативні якості. Студенти вдосконалюють свою ораторську майстерність, вміння триматися перед

аудиторією. Досвід проведення подібних практичних занять свідчить, що студенти здатні виявити неабияку креативність. Зокрема, придумати гасла, текстами яких стають основні правила, які потрібно запам'ятати в ході вивчення матеріалу.

Програмою дисципліни передбачене вивчення теми „Мозковий штурм”. Безумовно, що обов'язковим є застосування такого методу під час практичного заняття. Студенти можуть поділитися на групи по 6-8 осіб, обравши керівників. Однак важливо продумати завдання для *мозкового штурму*. Усі отримують однакове завдання, наприклад: підготувати через 20 хв. рекламний лист з інформацією про свій факультет / професію з використанням фахової термінології. Через 20 хвилин керівники груп зачитують свої листи.

Засвідчує свою ефективність під час вивчення дисципліни й „метод снігової кулі”. Цей вид роботи є досить складним за своєю методикою, однак відіграє важливу роль у виробленні умінь безконфліктної взаємодії. Адже студентів уже тепер потрібно готувати до роботи в колективі, навчати вмінню стримувати емоції, приймати й поважати думки інших, і також вміти коректно відстояти свої погляди. Метод передбачає постановку проблемного питання. Студенти об'єднуються в групи по двоє-троє, і обговорюють проблему протягом 5 хв. Записують свої думки стосовно поставленої проблеми. Надалі кожна групу об'єднують з іншою. Таким чином груп стає менше, обговорення продовжується. Щоразу зачитуються ідеї, принесені із попередньої роботи в малих групах. Крайні ідеї відбирають, і вони стають основою для подальшого обговорення. Об'єднання в групи йде доти, поки не сформується одна велика. Один студент зачитує результати. Головна мета – поступово, аналізуючи складне питання, зібрати достатню кількість матеріалу та спільно вирішити проблему.

Ще одним ефективним методом взаємодії є *метод групових проектів*. Студентів формують у невеликі групи (по 5 осіб). Кожна група отримує завдання підготувати певний проект (доцільно, якщо це будуть теми, що входять до програми дисципліни, однак винесені на самостійне опрацювання; наприклад, гарно сприймаються такі теми, як „Гендерні особливості спілкування”, „Нейро-лінгвістичне програмування”, „PR-технології”, „Невербальні засоби спілкування (просодика, кінесика, проксемика, такесика та ін.), „Мережевий етикет” тощо.

Результати спільної роботи студенти представляють у вигляді проектів на практичному занятті. Така форма взаємодії дає можливість краще адаптуватися в професійному колективі в майбутньому. Студенти вчаться розподіляти обов'язки, виконувати поставлені завдання. Також потрібно наголосити й на важливості морального аспекту – учасники розуміють відповідальність за результат усього колективу.

Під час вивчення теми „Співбесіда з роботодавцем” необхідним є програвання відповідних мікроситуацій. Провести уявну співбесіду доцільно для закріплення теоретичного матеріалу, який уже був розглянутий раніше. Співбесіда проходить за певним сценарієм. Двоє студентів проводять інсценізацію. Один учасник є роботодавцем, інший – кандидатом на певну посаду. Роботодавець ставить питання, які є найбільш поширеними під час співбесід. Кандидат відповідає. Інші студенти спостерігають і аналізують, підсумовуючи, яких помилок припустився здобувач. Прогнозують, чи отримає він бажану посаду.

Під час вивчення теми „Види публічного мовлення” доцільно провести заняття у формі *наукової конференції*. Студенти завчасно отримують завдання підготувати доповіді. На занятті обирають керівника секції та секретаря. Керівник веде засідання, використовуючи різноманітні мовні формули наукового етикету (які вже вивчені раніше, під час розгляду теми „Мовний, мовленнєвий, спілкувальний етикет”). Студенти виголошують доповіді. Після кожної доповіді ставлять питання ораторові. Потім усі роблять аналіз виступу: характеризують спочатку позитивні моменти доповіді, а потім висловлюють зауваження і побажання.

Аналіз здійснюють, враховуючи такі аспекти: а) манера викладу: чи виглядав доповідач достатньо природним, чи володів гарною дикцією, артикуляцією, чи було його мовлення чітким, багатим, чистим; б) чітко виражені переходи від однієї частини виступу до іншої; в) наявність логічного завершення; г) контакт з аудиторією (чи зацікавив доповідач реципієнтів, чи уважними вони були).

Такий метод дає можливість підготувати студентів до участі у конференціях, а також відчутти себе справжніми науковцями.

Практика засвідчує ефективність реалізації конфліктних мікроситуацій під час вивчення теми: „Форми колективного обговорення професійних проблем”.

Уміння взаємодіяти в колективі – це така ж важлива набута якість, як і вміння читати чи



писати. Тому викладач має застосувати різні методи та прийоми, що сприятимуть вдосконаленню соціальної взаємодії. Можна розіграти ситуацію таким чином. Студенти на заготовлених аркушах паперу записують фразу-зауваження, яку керівник говорить підлеглому (або колега колезі) (наприклад: *Ви невдало провели переговори*); викладач (або староста групи) збирає аркуші, перемішує і роздає студентам у довільному порядку. Далі студенти записують відповідь, але таку, яка б спровокувала конфлікт; викладач знову збирає аркуші, перемішує і роздає в довільному порядку. Далі кожен записує погрози від імені начальника; аркуші знову збирають та перемішують. Студенти мають дати письмову відповідь, яка б допомогла залагодити конфлікт. У результаті такої взаємодії виникають декілька (відповідно до кількості студентів у групі) сценаріїв розвитку ситуації. Кожен із учасників зачитує один сценарій. Потім усі аналізують, чи правильно були дібрані слова, чи вдалося розв'язати конфлікт.

Успіх проведення таких занять значною мірою залежить від викладача, а саме від його вмінь: правильно обрати методи й прийоми для певного заняття (залежно від мети й теми, особливостей матеріалу, який вивчається); ефективно (враховуючи індивідуальні особливості) сформувати групу студентів; продумати структуру практичного заняття з використанням групових форм навчальної діяльності; обрати проблему для розв'язання та спрямувати студентів до шляхів її вирішення; залагодити конфлікти, якщо такі виникнуть (особливо під час аналізу студентами діяльності своїх одногрупників).

Кожен викладач має право обирати такі форми роботи, які відповідають меті навчальної дисципліни. Вони залежатимуть передусім від активності студентів, від їхнього бажання постійно самовдосконалюватися з фахових предметів.

Особливу увагу викладачеві варто звернути на використання методу аналізу виступу студента його одногрупниками. На таких практичних заняттях вони, чи не вперше, мають справу з критикою з боку своїх друзів. Це, по-перше, підготує їх до майбутньої взаємодії в робочому колективі, де такі форми обговорення (наприклад, проектів) є звичайною практикою, а по-друге, сприяє кращому усвідомленню своїх недоліків, помилок у підготовці, адже інформація про них іде не тільки від викладача, а ще в середньому від 10 осіб, що дає змогу врахувати більшу кількість зауважень.

**Висновки.** Подібні методи та прийоми значно сприяють кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, умінню взаємодіяти в колективі, формуванню й удосконаленню культури професійного мовлення, виробленню навичок мовної майстерності, вихованню мовної свідомості, виробленню креативних якостей. У ході таких занять студенти краще засвоюють елементи мовної культури, а також виробляють уміння послідовно висловлювати власні думки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Войцехівська І. С. Ефективність проектування при викладанні української мови за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / І. С. Войцехівська. – Режим доступу : <http://intkonf.org/voytsehivska-i-s-efektivnist-proektuvannya-pri-vikladanni-ukrayinskoji-movi-za-profesijnim-spryamuvannjam/>
2. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : навч. посібн. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с. – (Альма-матер).
3. Шарата Н. Удосконалення змісту навчання української мови за професійним спрямуванням / Наталія Шарата // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2010. – № 1–2 (50–51). – С.51–54.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ольга Кирилюк** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Ганна КОНДРАТЕНКО, Сергій ЧЕРНІКОВ (Луганськ, Україна)**

## ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИШУ

*У статті висвітлено зміст та значення позанавчальної діяльності студентів як фактору професійного зростання; визначено головні якості особистості майбутнього фахівця, що формуються в процесі позанавчальної роботи, узагальнено напрямки позанавчальної діяльності вишу з метою професійного становлення особистості. Позанавчальна діяльність студентів розглядається як складова навчально-виховного процесу вишу з високим гуманістичним потенціалом для професійного становлення майбутніх фахівців.*

*Ключові слова: позанавчальна діяльність, гуманістичні професійні цінності, творчо-естетична діяльність, професійне становлення, гуманістичний потенціал, культурно-освітнє середовище, професійна свідомість.*

*The article deals with the essence and meaning of extra-curricular activities of students as a factor of professional development. It determines the main qualities of a future specialist which are formed in the process of extra-curricular activities; the directions of extra-curricular activities are generalized at university for the purpose of professional formation of a personality. Extra-curricular activities of students are considered as a constituent of university educational process with high humanistic potential for professional formation of specialists.*

*Key words: extra-curricular activities, humanistic professional values, creative activities, professional formation, humanistic potential, cultural educational environment, professional consciousness.*

**Постановка проблеми.** Нині відбувається ґрунтовне реформування всієї освітньої системи, здійснюється пошук варіативних систем та моделей, інноваційних технологій і методик формування не лише високоосвіченого, компетентного у своїй справі фахівця, але, передусім, соціально активної, духовно-естетичної особистості, здатної до самоактуалізації і самореалізації. Науковці констатують, що сьогодні йдеться не тільки про вдосконалення професійної підготовки, а саме про різнобічний розвиток особистості, який забезпечує високий ступінь творчої активності, професійної компетентності, мобільності й адаптивності до виробничих і соціальних вимог, що швидко змінюються [1; 3; 4]. За цих умов серед завдань, що передбачені Концепцією національного виховання, – забезпечення високого рівня професійності та вихованості молоді людини, сприяння розвитку індивідуальних здібностей, таланту та самореалізації [2: 80].

На нашу думку, посилення уваги до професійного становлення майбутніх фахівців у системі позанавчальної діяльності вишу повинно забезпечити формування непрагматичного інтересу до обраної професії, розвиток творчої особистості, домінантними складовими якої є професіоналізм, висока моральність, духовна культура. Тому необхідним є моделювання таких форм позанавчальної роботи, за яких студент матиме можливість творчо реалізовувати свої професійні знання, прагнути до професійного зростання, розвивати гуманістичне світобачення, збагачувати естетичний смак, розширювати емоційні контакти і досвід творчо-естетичної діяльності. Важливість професійного становлення соціально-активних фахівців у позанавчальній діяльності вишу й зумовила актуальність теми обраного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців: визначено гуманістичні імперативи нової стратегії професійної підготовки фахівців (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай), досліджуються концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті (Н. Бібік, О. Савченко), визначено сутність інноваційних технологій підготовки майбутніх фахівців (В. Безпалько, В. Биков, І. Богданова, О. Пехота), розкрито питання становлення багаторівневої системи освіти, цілісності університету як наукового та гуманістичного центру (Г. Бордовський, О. Глузман, В. Кузь).

Для нашої статті певний інтерес становлять наукові праці, присвячені проблемам професійного становлення особистості студента як майбутнього фахівця (Л. Подоляк, В. Юрченко), формування особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності (Н. Грищенко), розвитку соціокультурної компетентності майбутніх вчителів у позанавчальній діяльності університету (С. Шеховцова).

**Мета написання статті** – висвітлення змісту та значення позанавчальної діяльності студентів як фактору професійного зростання; визначення головних якостей особистості майбутнього фахівця, що формуються в процесі позанавчальної роботи, узагальнення напрямків позанавчальної діяльності вишу з метою професійного становлення особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Позанавчальна діяльність в університеті є особливою формою організації вільного часу студентської молоді. Вона, на відміну від навчальної роботи, характеризується позанормативністю й індивідуальним характером [1: 209]. Позанавчальна діяльність студентів як фактор професійного зростання особистості виступає однією з підсистем навчально-виховного процесу вишу. Погоджуючись з думкою науковців, що особистість і діяльність виступають у єдності як професійно-особистісна системна якість (В. Сластьонін, Є. Шиянов), ми переконані, що позанавчальна діяльність студентів повинна бути зорієнтованою, насамперед, на розвиток соціально-активної особистості фахівця. Тому зміст, форми та методи позанавчальної діяльності студентів, а також її основні напрямки повинні бути підпорядковані як процесу професійної підготовки майбутніх фахівців, так і особистим потребам, інтересам, прагненням студентів [3: 36].

Структура позанавчальної діяльності визначається загальною структурою педагогічного процесу і включає цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний компоненти, кожен з яких має свої особливості. Пріоритетним у контексті професійного становлення майбутніх фахівців є, на нашу думку, стимулюючо-мотиваційний компонент позанавчальної діяльності. Провідну роль у ній відіграють внутрішні, особистісно значущі мотиви, які безпосередньо зумовлені різноманітними, у тому числі й професійними, інтересами та потребами самого студента. Потреби майбутнього фахівця задовольняються в процесі позанавчальної діяльності як специфічної форми свідомого, цілеспрямованого, активного відношення до світу, до науки та мистецтва, до самого себе.

Ми наполягаємо на провідному значенні позанавчальної діяльності у формуванні соціально-активної особистості студента і розглядаємо її як *складову навчально-виховного процесу вишу з високим гуманістичним потенціалом для професійного становлення майбутнього фахівця*.

Професійне становлення студентської молоді здійснюється в умовах сучасного культурно-освітнього середовища вишу, яке має значний гуманістичний потенціал [3; 4]. Гуманістичний потенціал культурно-освітнього середовища університету пов'язаний із розвитком творчого мислення, формуванням світогляду, реалізацією установок на співтворчість, діалогічність, толерантність, свободу вибору, адаптивність студентів і викладачів у соціокультурному середовищі. Безперечно також активна позиція студентів у самопізнанні, саморефлексії, в його моральної, філолофсько-світоглядної орієнтації. Гуманістичний потенціал культурно-освітнього середовища вишу дозволяє студенту випробувати себе в різних видах діяльності, з'ясувати їх особистісну цінність для себе, а тому обрати в подальшому свій особистий шлях та стверджувати його впродовж власного життя. Кожен з видів позанавчальної діяльності студентів, зокрема: суспільно-політичний, художньо-естетичний, трудовий чи фізкультурно-спортивний сприяє творчому розвитку студента, посилює творчу активність, „шліфує” морально-естетичні якості, сприяє підвищенню емпатійності особистості студента, що відбувається на рівні прийняття ним гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Значення позанавчальної діяльності визначається формуванням цілісної, соціально-активної особистості майбутнього фахівця, який прагне до самоактуалізації, відкритий для сприйняття нового, здатний на відповідальний і усвідомлений вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Сучасна молода людина має набути професійних якостей, відповідно до нових форм життя, її розум має бути креативним, творчо-естетичні прагнення мають стати життєво необхідними, а свідомість повинна бути гнучкою і адаптивною.

Серед головних якостей особистості соціально-активного фахівця, що повинні формуватися в процесі позанавчальної діяльності, можна виділити [1; 3; 4]:

- інтелектуально-когнітивні: професійна компетентність, творче мислення, загальна культура, ерудиція, володіння новими технологіями навчання і виховання, творча індивідуальність;
- комунікативні: товариськість і вміння контактувати з людьми, професійне спілкування, соціальне самовизначення;
- духовно-естетичні: емоційність, амбівалентність, безпосередність та відкритість, потреба в творчій діяльності, наявність ціннісних стереотипів, цілісність творчого потенціалу, свобода самовисловлення, наявність творчої інтуїції;
- морально-ціннісні: гуманність, справедливість, доброзичливість, тактовність, чуйність, толерантність, рефлексія, милосердя;
- вольові: оригінальність, ініціативність, завзятість, висока самоорганізованість і працездатність, наполегливість, самовладання, здатність до самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.

Серед пріоритетів позанавчальної роботи важливим є створення середовища для активної життєдіяльності студентства, спрямованого на творчий саморозвиток та самореалізацію особистості, насамперед у процесі професійного становлення. На нашу думку, саме за цих умов студент становиться активним суб'єктом навчання й виховання, постійно прагне підвищувати рівень загальної й професійної культури.

На наш погляд, позанавчальна діяльність студентів повинна бути націлена, перш за все, на формування позитивної мотивації до обраної професії. За цих умов особистісні якості студентів стають професійно орієнтованими. При активній участі студентів у позанавчальній діяльності,

якості особистості і сама діяльність знаходяться у взаємодії й у результаті формуються ціннісні орієнтири майбутнього фахівця, що мають гуманістичну спрямованість.

Важливим шляхом професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців є формування політичної та правової культури особистості. Реалізації цього завдання сприяє участь студентів у громадянських акціях, у засідання студентського активу, на які запрошуються працівники правоохоронних органів, юридичних служб, Центру служби зайнятості. Доцільним є проведення кураторських та інформаційних годин на теми: „Соціокультурне середовище сучасного університету”, „Самопізнання – шлях до духовної культури”, „Освіта і освіченість” тощо. Під час кураторських годин можуть бути використані найрізноманітніші форми духовного спілкування: діалог, полілог, евристична бесіда, дискусія, інтелектуальні ігри й ін. Усі вони, створюючи сприятливі умови для обміну враженнями, досвідом спілкування, розкріпачують мислення студентів, стимулюють самостійність пошуку відповідей, розвивають творче відношення до процесу пізнання, формують професійно значимі для майбутніх фахівців уміння і навички [3: 38].

На нашу думку, позанавчальна діяльність студентів повинна базуватись на студентському самоврядуванні, що багаторазово посилює можливості у професійному самовдосконаленні особистості. Органи студентського самоврядування відіграють важливу роль у соціокультурному середовищі університету [1: 210]. Завдяки активній діяльності в студентському самоврядуванні, майбутній фахівець може цілком реалізувати себе і як особистість, і як професіонал у своїй практичній діяльності. Розвитку лідерських якостей студентів сприяє: проведення звітно-виборчих конференцій та спільних зборів з адміністрацією, підготовка тематичних вечорів, концертів, організація роботи студентських кураторів. Студентські куратори плідно співпрацюють із кураторами академгруп, постійно допомагають їм в організації різноманітних заходів. В ході такої співпраці у студентів розвивається емпатія, конгруентність, креативність, здатність до рефлексії, що сприяють професійному становленню майбутніх фахівців. На наш погляд, розвиток лідерських якостей нерозривно пов'язаний з професійним становлення особистості, тому що сукупність задатків і здібностей особистості (комунікативних, організаторських, інтелектуальних, креативних) дозволяє індивіду самореалізуватися.

Важливим засобом самореалізації студентів, формування у них соціальної відповідальності є волонтерство, тобто добровільна благодійна допомога, заснована на емоційно-особистісному відношенні до особи, яка потребує підтримки. В волонтерські загони залучається така молодь, яка розумом і серцем приймає біль, труднощі, радощі та печалі інших людей. І як стверджують самі учасники цього руху, це прекрасний стан душі, тому волонтерство для переважної більшості молодих людей – невичерпне джерело надбання громадської освіти, можливість вчитися, самовдосконалюватися, самореалізуватися. На наше глибоке переконання, організація волонтерського руху є однією з форм професійної підготовки студентів, що реалізується у позанавчальний час і покликана здійснювати виховну роботу з студентами, розвиваючи в них інтерес до професії, уміння творчо підходити до роботи, застосовувати отримані на аудиторних заняттях знання, уміння, навички в практичній діяльності. Ми можемо сказати, що здатність розв'язувати нестандартні ситуації є важливою професійною якістю фахівця, яка доповнюється чесністю, відповідальністю, толерантним ставленням до всього, що його оточує, та багатьма іншими професійними й особистісними якостями. Толерантність, яка є однією з провідних професійних якостей педагога, складається з терпіння, життєвого досвіду і знання людини, а також з поваги до вихованця, прийняття його таким, який він є. Ці особистісні та професійні якості формуються в процесі волонтерської діяльності.

На формування професійної мотивації особистості майбутнього фахівця значно впливає творча атмосфера, історичні традиції, що склалися в університеті, самотність соціокультурного середовища. „Плекання поваги до своєї Альма-Матер, дотримання і розвиток демократичних та академічних традицій вищого навчального закладу” – важливе завдання Концепції національного виховання студентської молоді [2: 81]. Збереження кращих традицій університету формує професійні мотиви особистості, сприяє становленню цивільної позиції, покращує культуру спілкування, розвиває прагнення до самоосвіти та творчого самовираження.

На наш погляд, залучення студентів до різноманітної художньо-естетичної діяльності, в ході якої розвиваються духовно-естетичні якості особистості, є одним з базових компонентів професіоналізму майбутнього фахівця, запорукою його здатності до діалогу, співробітництва. Майстерність викладача виявляється у вмінні за допомогою прекрасного в світі та мистецтві формувати духовно багату особистість студента. Використання мистецтва повинно, на нашу

думку, орієнтуватися на профіль навчання та спеціальність майбутніх фахівців і створювати своєрідне естетичне поле їхньої професійної підготовки. Мистецтво має велике значення для включення особистості в культурний контекст, для формування світоглядних позицій, системи орієнтацій у світі духовних цінностей – ідеалів, творчих сил і здібностей, для пізнання себе в інших, самодетермінації особистості. Ці якості особистості, безумовно, сприяють професійному становленню майбутніх фахівців, важливі для осмислення кожним студентом своїх професійних інтересів і творчих прагнень, професійної ролі в майбутній практиці, тобто всього того, що можна визначити як „професійна самосвідомість”. Результати анкетувань та опитувань учасників художньої самодіяльності (танцюристів, співаків-аматорів, членів агітбригади та команди КВК) підтверджують позитивне значення творчо-естетичної діяльності у розвитку особистості, підвищенні самооцінки та якості студентського життя, у формуванні оптимістично-естетичного світобачення. А це приводить, у свою чергу, до підвищення успішності у навчанні та науковій діяльності, розвитку прагнення до самовдосконалення та сприяє професійному становленню соціально-активної особистості майбутнього фахівця.

У змісті позанавчальної діяльності університету, яка спрямована на професійне становлення майбутніх фахівців, можна виділити такі пріоритетні напрямки:

- виховання вітчизняної інтелектуальної еліти та розвиток позитивної мотивації до професії;
- збереження кращих традицій університету, пошук і розробка нових духовних цінностей та традицій, розвиток корпоративної культури студентів і викладачів;
- розвиток активної діяльності органів студентського самоврядування як громадянської школи майбутнього фахівця;
- сприяння творчому самовиявленню майбутніх фахівців у позанавчальній діяльності художньо-естетичного спрямування, що забезпечує свободу вибору, набуття досвіду естетичного спілкування.

Ці напрямки тісно пов’язані між собою й утворюють цілісну систему; їх реалізація формує особливе соціокультурне середовище виховання активної, вільної, гуманної, духовно і професійно зрілої особистості, готової до вирішення життєвих та професійних проблем, здатної до самореалізації та самовдосконалення.

Викладений матеріал дозволив зробити наступні **висновки**.

Професійне становлення студентської молоді здійснюється в умовах сучасного культурно-освітнього середовища вищу, у якому відбувається саморозвиток, соціальна самоідентифікація і професійне самовдосконалення особистості, реалізація її природних задатків та творчих здібностей. При цьому, організація позанавчальної діяльності передбачає активність і самостійність самих студентів, а педагогічний вплив може бути ефективним лише за умови зорієнтованості на особистісну творчу активність.

Серед якостей соціально-активної особистості майбутнього фахівця важливими є: емоційність, відкритість, наявність естетично-ціннісних стереотипів, ініціативність, свобода самовисловлення, висока творча активність, самоорганізованість і працездатність, яка сприяє формуванню почуття незадоволеності досягнутим і постійному прагненню до досконалості.

У змісті позанавчальної діяльності сучасного університету виділено пріоритетні напрямки, реалізація яких повинна забезпечувати набуття професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців. Підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців визначається комплексним використанням у позанавчальній роботі розмаїття форм виховної діяльності.

Проведене дослідження не претендує на остаточне розв’язання проблеми організації позанавчальної діяльності, спрямованої на професійне зростання студентів. Потребують більш детального вивчення окремі напрямки позанавчальної діяльності студентів; питання, пов’язані з пошуком нових форм позанавчальної діяльності, які адекватні сучасним ціннісним орієнтаціям студентської молоді у поєднанні з накопиченим позитивним досвідом та традиціями.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Грищенко Н. А. Позанавчальна діяльність як особливий фактор соціального становлення студента ВНЗ / Н. А. Грищенко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка : [зб. наук. праць]. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – № 17 (133) : Педагогічні науки. – С. 208 – 211.
2. Концепція національного виховання студентської молоді // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 2. – С. 80 – 82.
3. Овчаренко Г. Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах : сутнісні характеристики, структура та особливості / Г. Е. Овчаренко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 5 – 6 (130 – 131). – С. 35 – 39.

4. Шехавцова С. О. Позанавчальна діяльність у ВНЗ як засіб особистісно-професійної самореалізації студентів / С. О. Шехавцова // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: [зб. наук. праць]. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – № 17 (133) : Педагогічні науки. – С.195 – 202.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Кондратенко Ганна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Черніков Сергій Якович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної реабілітації та валеології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Костянтин КОСТЮЧЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

*В статті автор аналізує стан розробки проблеми формування професійного мислення майбутніх учителів, обґрунтовує актуальність її вирішення в процесі професійної діяльності педагога, досліджує зміст та характеристики професійного мислення, визначає особливості професійної діяльності педагога.*

*Ключові слова: професійне мислення, майбутні вчителі, професійна діяльність педагога, підходи, характеристики, особливості.*

*In the article an author analyses the state of development of problem of forming of the professional thinking of future teachers, grounds actuality of its decision in the process of professional activity of teacher, investigates maintenance and descriptions of the professional thinking, determines the features of professional activity of teacher.*

*Keywords: professional thinking, future teachers, professional activity of teacher, approaches, descriptions, features.*

**Постановка проблеми.** Формування особистості майбутнього вчителя відбувається у процесі навчання. Важливими пріоритетами навчання у педагогічних вузах є стимулювання інтересу в студентів до обраної професії, розвитку вмінь та формування навичок самостійної роботи, прагнення до творчого пошуку, вирішення навчальних та професійних завдань, рефлексія власної діяльності. Сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній та освітній сферах. Педагогічна діяльність передбачає вирішення навчальних та професійних завдань, де дуже часто вчителю доводиться приймати рішення як у типових (спланованих), так і нетипових (раптово виникаючих) ситуаціях навчального процесу. Тому проблема формування професійного мислення майбутніх учителів у процесі професійної діяльності є актуальною, оскільки пов'язана з вирішенням навчальних та професійних завдань у педагогічній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування професійного мислення педагога в різних аспектах його професійної діяльності є предметом досліджень багатьох вчених: П.Гальперіна, Д.Завалішина, Л. Заскїної, М.Кашапова, Ю.Корнілова, Ю.Кулюткіна, А.Маркова, Н.Пов'якель, С.Рубінштейна, Б.Теплова, О.Тихомирова та ін.

**Метою цієї статті** є дослідження наукових підходів щодо аналізу змісту та характеристик професійного мислення, визначення особливостей професійної діяльності педагога спрямованої на формування професійного мислення майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** У психолого-педагогічній літературі відзначено, що вирішення завдань потрібне, коли необхідно перевести студентів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу. З аналізу праць [3; 5] ми визначили, що алгоритм вирішення навчальних та професійних завдань як сукупність і послідовність дій складається з аналізу, систематизації фактів, формулювання задачі, конструювання, контролю й оцінювання результатів навчального процесу. Вирішальним фактором успішності вказаного процесу є сформованість професійного мислення у майбутніх учителів, що включає аналітичні та конструктивні процеси, які забезпечують осмислення й застосування теоретичних й практичних знань у вирішенні конкретних навчальних та професійних завдань. Одним з показників сформованості професійного мислення у майбутніх учителів має стати усвідомлення ними своєї діяльності як безперервного процесу вирішення навчальних та професійних завдань. Вирішення завдань вимагає від вчителя постійного розумового напруження, тому формування професійного

мислення забезпечує вчителя знаннями й уміннями, необхідних йому для успішного виконання професійних дій.

Процес формування професійного мислення майбутніх вчителів є довготривалим, який супроводжується подоланням труднощів у професійній діяльності педагога: відійти від вивченого зразка у викладанні; критично ставитися до відбору навчальної інформації; бути відкритим до нових ідей, підходів; творчо застосовувати різні методи та медички навчання; швидко орієнтуватися у виникаючих педагогічних ситуаціях; здійснювати пошук оригінальних способів вирішення навчальних та професійних завдань; прогнозувати і передбачати можливі результати власної педагогічної діяльності. Таким чином, стає очевидною актуальність формування професійного мислення майбутніх вчителів, яка підтверджується наявністю суперечностей між:

- динамічними процесами у сучасному суспільстві та здатністю майбутніх вчителів використовувати творчий потенціал у професійній діяльності;
- недостатнім рівнем професійної підготовки майбутнього вчителя та вимогами сучасного життя;
- суперечністю між соціальною потребою фахівців високого рівня професійного мислення та реальним станом формування мислення у професійній діяльності педагога;
- динамічними процесами інформаційно-технологічного розвитку суспільства та спроможності вчителя орієнтуватися в інформаційному просторі, обирати необхідне і використовувати потрібне.

Так, професійне мислення розглядається як практичне мислення: мислення людини в процесі вирішення навчальних та професійних завдань, (Ю.Корнілов); як компетентне мислення, котре характеризується інтелектуальними вміннями вирішувати професійні завдання та поєднанням мінімального ризику наслідків з прийняттям оптимальних специфічно-професійних рішень (Д.Кавтарадзе); як особливий склад розуму, специфічно спрямований, адекватний сутності професійної діяльності (В.Тамарина, Д. Яковлева); як вищий рівень професійного розвитку мислення, що характеризується творчим характером діяльності (Ю.Кулюткін); як вид мислення, котрий оперує різноманітними евристиками як прийомами вирішення професійних творчих завдань (О.Тихомиров); як специфічно фахове мислення, що має практичну спрямованість, конкретність та конструктивність (Н.Пов'якель); як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та вирішення проблемності в процесі навчальної та професійної діяльності (М.Кашапов, Т.Разіна).

Підсумовуючи вищесказане, професійне мислення на сьогодні розглядається як таке, що має специфічно фахові характеристики, пов'язані зі специфікою професійної діяльності.

М.Кашапов визначає три загальні напрями аналізу змісту професійного мислення [2]. Першим є діяльнісний підхід, який передбачає дослідження особливостей професійної діяльності, що стають предметом його мисленнєвої діяльності. Розгляд мислення як діяльності має досить глибокі та ґрунтовні науково теоретичні та практичні засади в науці. Дія визначалася як генетично вихідна одиниця, з якої виростає мислення або за законом інтеріоризації (П.Гальперін), або за законами диференціації (О.Запорожець); предметна дія – як генетично вихідна інтелектуальна операція, що є основою мислення (В.Давидов), первинною формою існування мислення: мислення здійснюється в дії і дією виявляється (С.Рубінштейн).

Зазначаємо, що більшість науковців не відокремлює мислення від реальної практичної діяльності, а вважають їх взаємопов'язаними. Так, Л.Виготський стверджував, що у практичній діяльності постійно здійснюється перехід в дію і дії в думку. О.Леонтьєв казав, «... внутрішня мисленнєва діяльність (розумова) має принципово однакову будову з практичною діяльністю». Тому, згідно діяльнісного підходу формування професійного мислення розглядається відповідно до етапів реалізації професійної діяльності педагога, спрямованої на вирішення навчальних та професійних завдань.

Другим підходом аналізу змісту професійного мислення є особистісний підхід, який дозволяє визначити механізми регуляції та управління мисленнєвою діяльністю. Характеристиками особистісного підходу професійного мислення є практична спрямованість, конструктивність, дієвість, активність, конкретність, оперативність, своєчасність, поліпроблемність, багатофокусність, комплексність, індивідуалізованість, організованість, впорядкованість, динамічність, лабільність, гнучкість, швидкість, креативність, незалежність, продуктивність, системність, аналітичність, прогностичність, критичність (Н.Пов'якель) [4].

В свою чергу, В.Семиченко до основних характеристик професійного мислення відносить об'єктивність, активність, різнобічність, критеріальність, узагальненість, інтегративність, комплексність, вірогідність, ієрархічність, домінантність, детермінізм, мобільність, економічність, селективність, перспективність, послідовність, історизм, аналітичність, несуперечливість, критичність [6].

Третім підходом аналізу змісту професійного мислення є інтегративний – ситуаційний підхід, який актуалізує ситуативний рівень виявлення проблемності у вирішенні навчальних та професійних завдань у випадку домінування діяльнісного підходу. У випадку домінування особистісного підходу – понадситуативного рівня, що характеризують різні типи професійного мислення: ситуативний, пов'язаний зі знаходженням рішення завдань, та понадситуативний, який полягає у пошуку засобів формування власних професійних якостей, що забезпечують ефективну професійну діяльність.

Отже, з аналізу деяких наукових дослідженнях [5; 7; 8] процес формування професійного мислення майбутніх учителів, можна визначити як процес вирішення навчальних та професійних завдань у педагогічній діяльності. В інших – тип орієнтування фахівця у предметі своєї професійної діяльності [3].

С.Рубінштейн [5] пов'язує процес формування професійного мислення з концепцією про детермінації мислення "зовнішніми умовами через внутрішні". У ролі зовнішніх умов, згідно цієї концепції, виступають задачі, які задають розумовому процесу об'єктивний зміст і напрямок. Тому в процесі формування професійного мислення майбутніх вчителів важливим компонентом є аналіз специфічних особливостей навчальних задач.

Також у процесі формування професійного мислення майбутніх вчителів уваги заслуговує підхід П.Гальперіна [3], пов'язаний з концепцією поетапного формування розумових дій згідно з якою, специфічні особливості мислення, зміст і структура розумового образу не можуть бути обумовлені характером, особливостями та змістом задач. Тому мислення розглядається як той чи інший тип орієнтування суб'єкта у предметі діяльності та її умовах, що в свою чергу і визначає характер розв'язання задач. Однак, найчастіше поняття «професійне мислення» вживається одночасно в обох цих значеннях.

Підсумовуючи, ми визначаємо професійне мислення майбутніх вчителів як мисленнєву діяльність з аналізу спеціальних особливостей навчальних задач, котра спрямована на вирішення навчальних та професійних завдань у педагогічній діяльності. Якщо специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, то якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму вчителя залежить від розвиненості професійного мислення.

Аналізуючи підходи змісту професійного мислення, нам стає цікава позиція Л.Засекіної [1], яка виділяє наступні особливості професійного мислення:

1. Професійне мислення виявляється у різноманітних видах практичної діяльності і спрямоване на розв'язання специфічних задач за певних умов.

2. Об'єктом пізнання професійного мислення є складна, багатоелементна система, до якої належить і сам суб'єкт мислення.

3. Метою формування мислення майбутніх вчителів є досягнення конкретних результатів у складних умовах.

4. Професійному мисленню властиві оригінальність, гнучкість, оперативність, творчість.

Отже, вищевикладене дає можливість виділити нам наступні особливості професійної діяльності педагога спрямованої на формування професійного мислення майбутніх вчителів:

1. Педагог має заохочувати студентів самостійно вирішувати навчальні завдання, оскільки власне виконання завжди стимулює до подальшої успішної професійної діяльності.

2. Педагог має готувати студентів діяти оперативно залежно від змінювання наявної діяльності і змін у прийнятті рішень відповідно до нової інформації, прийняття нестандартних рішень у різних педагогічних ситуаціях.

3. Педагог повинен стимулювати студентів широко оцінювати коло запитань і фактів за допомогою власного досвіду, шукати всі можливі способи вирішення навчальних та професійних завдань.

4. Педагог повинен навчити студентів критично співвідносити способи вирішень з об'єктивними умовами завдання, обґрунтовувати, аргументувати власні позиції.



5. Педагог повинен розвивати творчий потенціал у студентів: знаходити в умовах завдання найбільш суттєве, відрізнити головні зв'язки й закономірності від несуттєвих, другорядних, виконувати завдання в найкоротший термін, швидко орієнтуватися в умовах завдання.

За сучасних умов індивідуалізації, диференціації, особисто- зорієнтованого навчання процес формування професійного мислення майбутніх вчителів уможливорює забезпечити прагнення студентів займатися самоосвітою, формувати вміння критично мислити й аналізувати різноманітну інформацію, віднаходити оригінальні способи вирішення навчальних та професійних завдань, творчо підходити до розв'язання типових і нетипових педагогічних ситуацій. Результативність педагогічної діяльності підвищується, коли навчальна проблема сприймається, усвідомлюється та аналізується з активним залученням власного творчого потенціалу. При цьому характеристиками професійного мислення майбутніх учителів виступають самостійність, ініціативність, гнучкість, глибина, широта, швидкість, критичність, практичність, конструктивність, технологічність, оперативність, продуктивність, пошуковість та творчість. Кінцевим результатом такої діяльності будуть сформовані вміння студентів самостійно висувати гіпотезу проблеми, критично аналізувати різноманітні способи її розв'язання, творчо вирішувати навчальні та професійні завдання у власній педагогічній діяльності.

**Висновки.** Оскільки ми визначили професійне мислення майбутніх вчителів як мисленнєву діяльність з аналізу специфічних особливостей навчальних задач, котра спрямована на вирішення ними навчальних та професійних завдань у педагогічній діяльності, характеристиками якого є гнучкість, самостійність, системність, критичність, практичність, конструктивність, технологічність, оперативність, ініціативність, творчість та інші, тоді формування професійного мислення у професійній діяльності педагога має відігравати важливу та визначну роль для розвитку особистості майбутнього вчителя, який має відповідати вимогам та запитам професійної підготовки фахівців в умовах сучасного освітнього простору.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1.Засекіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / Засекіна Лариса Володимирівна. – Луцьк, 2000. – 200 с.
- 2.Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления (методология, теория, практика) // Психология профессионального педагогического мышления. – М., 2003. – С. 73 – 143.
- 3.Костюк Г.С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие [под ред. Л.Н. Прокопиенко]; [сост. В.В. Андриевская, Т.А. Балл, А.Т. Губко, Е.В. Проскура] / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
- 4.Пов'якель Н.І. Професіоненез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
6. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: «Магістр-S», 1997. – 124 с.
- 7.Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.
- 8.Ягунов В.В. Педагогіка: Навч.посіб. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Костюченко Костянтин Євгенійович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Костянтин КРАСНОЛУЦЬКИЙ (Київ, Україна)**

## ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті висвітлюється роль критичного мислення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в сфері адміністративного менеджменту з урахуванням потреб сучасного постіндустріального суспільства XXI-сторіччя. Прерогативою сучасної вищої освіти має стати підготовка фахівців, здатних до саморозвитку в умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства та притаманних йому раптових змін та виникненню нових викликів.*

*Ключові слова: педагогічні умови, індивідуалізація, мислення, критичне мислення, пізнавальна потреба, творчий підхід, самостійна робота, рефлексія.*

*В статтє освещается роль критического мышления в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере административного менеджмента с учетом потребностей современного постиндустриального общества XXI-века. Прерогативой современного высшего*

*образования должна стать подготовка специалистов, способных к саморазвитию в условиях стремительного развития современного общества и присущих ему внезапных изменений и возникновения новых вызовов.*

*Ключевые слова: педагогические условия, индивидуализация, мышления, критическое мышление, познавательная потребность, творческий подход, самостоятельная работа, рефлексия.*

*The article highlights the role of critical thinking in training future professionals in the field of administrative management to meet the needs of modern post-industrial society XXI-century. The prerogative of modern higher education should be training professionals who are capable of self-development taking into account the rapid development of modern society and its sudden changes and new challenges.*

*Keywords: pedagogical conditions, individualization, thinking, critical thinking.*

**Постановка проблеми.** Професійна освіта є важливою складовою загальної освіти суспільства, що чуйно реагує на всі зміни в суспільному житті. В умовах сьогодення на перший план постає проблема підготовки конкурентоспроможних кадрів, що висуває високі вимоги до роботи вищої школи, рівню професіоналізму її випускників. Головною метою стає формування в майбутньому фахівці здатності до саморозвитку, самоствердження, творчої праці. Вибрана професійна діяльність містить у собі умова для особистої самореалізації при правильному професійному виборі, відповідності індивідуальним особливостям особистості майбутнього фахівця. У зв'язку із цим актуальним стає питання вдосконалювання професійної підготовки у вищій школі. Засоби, методи, зміст, методика цієї підготовки повинні бути спрямовані на виховання професіонала орієнтованого на свою безперервну самоосвіту й саморозвиток; формування творчої особистості, здатної до рефлексії, активних самостійних дій у різних професійних ситуаціях.

Реалізація вище названих цілей висуває нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту. Назріла потреба у відмові вищої школи від класичних, твердих структур навчання, перехід до варіативності, гнучкості змісту, форм і методів вузівського навчання – потребує сучасний випускник та майбутній фахівець. У цьому зв'язку підвищуються вимоги до професійно-особистісних характеристик майбутнього фахівця, серед яких немаловажне значення набуває професійна позиція. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема професійного становлення майбутнього фахівця, формування соціальної активності його особистості й удосконалювання професійної підготовки широко представлені в психолого-педагогічних дослідженнях. Однак, знайомство зі станом професійної діяльності вчорашніх випускників вузів дозволяє говорити про наявність значних утруднень, які мають місце при розв'язку ними професійних функцій та обов'язків. Головний недолік полягає в пасивності, інертності професійної позиції майбутнього менеджера, перевазі в його професійних діях шаблону, трафарету, бездумного копіювання й некритичного мислення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Принципи професійного становлення особистості розглядали такі провідні науковці, як Б.Г. Ананьев, Л.С. Виготський, Н.Ф. Добринин, А.М. Ковальов, І.С. Кін, Г.С. Костюк, Н.Д. Левітів, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясіщев, С.Л. Рубинштейн і ін.. Праці видатних вчених присвячені питанню структуруванні змісту професійного навчання: В.В.Краевський, І.Я.Лернер, М.Н.Скаткин і ін. Становлення професійної позиції особистості досліджували такі науковці, як Л.І.Божович, А.В.Киричук, Л.І.Красовська, І.А. Луценко, Р.П.Хацкевич і ін.

**Мета статті** полягає в розкритті проблематики професійної підготовки фахівців з адміністративного менеджменту у сучасних умовах освіти.

**Вклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку освіти перед вищими навчальними закладами поставлена надзвичайно важлива задача - формування творчої й гармонійно розвиненої особистості студента. Однак цю задачу не можна вирішити без використання сучасних засобів навчального процесу, які ефективно впливають на поліпшення якості знань, поглиблення практичних умінь і навичок. Дуже часто традиційні методи й форми педагогічної практики не спрацьовують. Тому розроблюються діагностики, які дозволяють урахувати індивідуально-психологічні можливості кожного студента, допомагаючи тим самим планувати навчальний процес і використовувати оптимальні методи та форми навчання. Проблемою засобів діагностики займалися різні учені, серед них О.Володаєв, К.Гуревич, О.Шмельов [15]. Щоб зробити навчальний педагогічний процес ефективним, викладачеві, безперечно, необхідно володіти науковими знаннями про набір індивідуальних можливостей кожного студента. Термін "діагностика" перекладається з грецької мови як "процес розпізнавання". У свою чергу, поняття діагностування в педагогіці є складним і значним за обсягом, на наш погляд, його можна визначити як сукупність контролю, оцінювання, перевірки, накопичення й аналізу статистичних даних, розгляд розвитку тенденцій, які складають динаміку

й прогнозування подальшого розвитку. Також важливим являється вивчення рівня наявних знань студентів. Взагалі перевірка знань є найважливішим і невід'ємним компонентом навчального процесу. Існують різноманітні підходи до визначення терміна "перевірка". У педагогічній енциклопедії можна зустріти таке: "Перевірка - виявлення стану знань, умінь і навичок... допомагає вирішенню багатьох загальних задач у навчальному процесі: повторенню пройденого, умінню, закріпленню й систематизації знань, умінь і навичок; розвитку пам'яті; логічного мислення й мовлення; виробленню волі й наполегливості, а також спрямована на те, що у своїй роботі вчителі повинні вивчати індивідуальні можливості студентів і застосувати індивідуальний підхід до них" [7]. У дидактиці немає єдиної точки зору щодо понять "перевірка", "оцінка", "урахування". Кожне з цих понять має свою специфіку визначення. Перевірка повинна здійснюватися відповідно до встановлених принципів навчального процесу: а) індивідуальний характер перевірки, тобто перевірка знань кожного окремого студента здійснюється індивідуально; б) урахування принципів регулярності, систематичності та всебічності, тобто перевірка повинна проводитися на всіх етапах навчального процесу. Необхідно охоплювати весь обсяг вивченого навчального матеріалу, як теоретичних знань, так і практичних умінь і навичок; в) використання різних форм перевірки, у тому числі із застосуванням комп'ютерів; г) диференційований підхід, за допомогою якого здійснюється урахування специфіки навчальної дисципліни й індивідуальних можливостей кожного студента із застосуванням різноманітних методик; д) єдність загальних вимог, які висувуються викладачем до кожного студента у процесі перевірки.

Якщо говорити про реалізацію принципу професійної освіти, то необхідно наголосити, що він передбачає визначення рівнів розвитку педагогічно-професійного потенціалу студентів. Л.Виготський, В.Сухомлинський, К.Ушинський [3] зазначали, що однією з найважливіших особистісних і професійних рис майбутнього фахівця є цілеспрямоване прагнення до самореалізації, самовдосконалення в творчій педагогічній діяльності. Саме час студентства належить до становлення власного "Я" в професійній діяльності. Цей час характеризується прагненням до ствердження власної індивідуальності, самостійності, самореалізації, самовдосконалення. Використання критичного мислення під час навчального процесу ефективно сприяє цим характеристикам, тому що зменшується вплив на діяльність студента з боку оточуючого середовища, доки сам студент не запросить допомогу. Але якими б не були методи навчання та виховання майбутнього фахівця у вузі, вони не досягнуть мети без власної активної діяльності студента, спрямованої на самореалізацію та самозростання, тому що особистість, здатна до самовдосконалення, може сформулювати цілеспрямований процес розвитку пізнавального інтересу, самостійності, творчого підходу до навчальної діяльності, побудований на міцній внутрішній мотивації на основі самоуправління. Поняття самореалізації та самовдосконалення можна трактувати як прояв творчого підходу особистості до діяльності у системі соціуму на базі когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, але треба наголосити, що для кожної людини вони специфічні і визначаються внутрішніми потребами цієї людини. Тому мова йде про реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу у вищій школі, як одного з варіантів його ефективнішого втілення. Особистісно-орієнтований підхід в освіті обумовлює гуманістичне навчання, де головною метою є прагнення особистості до реалізації власних можливостей, потреби в їх розвитку, реалізації, вдосконаленні. При цьому провідною в процесі самореалізації особистості є внутрішня мотивація. Сучасні вимоги суспільства до молодих спеціалістів висувають необхідність мати власні думки, своєрідний погляд на події, творчі ідеї. Як вже зазначалося, найважливішою складовою мотивації є потреби людини. Вчені Б.Ананьєв, К. Платонов, О.Тихомиров поняття "потреба" визначають як фундаментальну якість особистості, яка визначає її активність, спрямованість, ставлення до діяльності [8; 9; 13]. Тому мотивацію діяльності студентів треба розглядати як сукупність факторів, що впливають на його поведінку. У працях учених (К.Абульханова-Славська, Я.Пономарьов, Б.Теплов) [1; 10; 11; 12] відзначається, що поняття "потреба", "мотивація", "мотив" пов'язані між собою. Під потребою розуміємо сукупність внутрішніх компонентів особистості, її переживання, емоції, спрямовані на саморозвиток. Під мотивами діяльності будемо розуміти сукупність внутрішніх та зовнішніх мотивів особистості, які спонукають її до певної діяльності. До внутрішніх віднесемо задоволення особистості від діяльності, позитивне внутрішнє ставлення до навчального предмета, інтерес до виконуваної роботи та творчий підхід до дій у процесі навчання. До зовнішніх - бажання отримання позитивного результату в

навчальному процесі, адекватне оцінювання своїх дій, потребу в самоаналізі. Мотивацію будемо розглядати, як внутрішню рушійну силу діяльності, яка базується на потребах особистості та суб'єктивних і об'єктивних мотивах. Саме за допомогою мотивації викладач може спрямовувати діяльність студента, тому що мотивація об'єднує всі основні структурні компоненти особистості: емоційно-вольову сферу, здібності, спрямованість, характер, психічні процеси. Сукупність потреб і мотивів відображається в інтересах. У контексті розвитку критичного мислення під час навчального процесу нас цікавить саме пізнавальна потреба особистості. На думку В.Львіна, «пізнавальна потреба являє собою суб'єктивне відображення об'єктивної потреби суспільства в знаннях, це переживання потреби людини в пізнавальній діяльності, у функціонуванні психічних процесів нейродинамічних структур, за допомогою яких здійснюється пізнання» [4: 123].

Пізнавальна потреба, в свою чергу, обумовлює пізнавальний інтерес. Г.Щукіна виділяє такі три рівні розвитку пізнавального інтересу [16: 97]:

1) елементарний рівень, що характеризується відкритим, безпосереднім інтересом до нових фактів та цікавих явищ;

2) середній рівень, який характеризується інтересом до пізнання суттєвих властивостей предметів чи явищ, що вимагає пошуку, здогадки, активного оперування наявними знаннями та засвоєними засобами. На цьому рівні однаково фіксуються як зовнішні ознаки, так і суттєві властивості вивчуваного явища;

3) вищий рівень, що характеризується інтересом до причинно-наслідкових зв'язків, вияву закономірностей, встановленню загальних принципів явищ, що діють в різних умовах. Цей рівень іноді містить елементи дослідницької діяльності.

І.Ланіна під пізнавальним інтересом розуміє «... вибірккову спрямованість особистості, звернену до області пізнання, до її предметного боку та самого процесу оволодіння знаннями. Своєрідність пізнавального інтересу полягає в тенденції людини, що володіє пізнавальним інтересом, поглибитися в суть пізнаваного» [6: 4].

Пізнавальні потреби та мотиви особистості, спрямовані на розкриття діяльнісного потенціалу, являють собою частину пізнавального інтересу, що в свою чергу, сприяє самостійності та творчості особистості. Л.Арістова зазначає, що «сутність самостійності – у здатності об'єкта діяти без сторонньої допомоги» [2: 34]. В.Крутецький встановлює такий зв'язок між самостійністю та активністю: «Відношення між поняттями «активне мислення», «самостійне мислення» та «творче мислення» можна позначити у вигляді концентричних кіл. Це різні рівні мислення, з яких кожен наступний є видовим по відношенню до попереднього, родового. Творче мислення буде самостійним та активним, проте не всяке активне мислення є самостійним і не всяке самостійне мислення є творчим» [5: 180].

Виділимо три рівні готовності студентів до самостійної роботи:

1) низький (репродуктивний) – простота й неусвідомленість відтворюваних дій, порушення логічної послідовності їх виконання, з отриманням неповного або зовсім неправильного результату, постійне втручання викладача;

2) достатній – усвідомлене, активне виконання всіх необхідних дій, відповідно до логічної послідовності, але тільки на евристичному рівні, з досягненням відповідного результату з частковим втручанням викладача;

3) високий – усвідомлені, в раціональній послідовності, самостійно виконані дії з досягненням високого результату якості знань.

Розкриваючи поняття "творчий підхід", Н.Половникова показує, що "творчість – антипод наслідування, проте наслідування – невід'ємна частина становлення пізнавальної самостійності, тому необхідна така система навчання, яка спонукає до творчого рівня учення. Серед прийомів, які застосовуються при такому навчанні, виділяється перенесення знань та вмінь у нову ситуацію, «відсторонення» знань, самостійне комбінування засвоєних прийомів у нових умовах, різностороннє бачення діалектики об'єкта" [10].

Г.Щукіна показниками творчості вважає наступні: "новизну, оригінальність, відсторонення, відхід від шаблону, ломку традицій, несподіваність, доцільність, цінність" [16: 29].

Важливими критеріями формування професіонала в навчальному процесі є також знання й уміння. Термін "знання" в дидактиці розглядається як сукупність знань, які повинен засвоїти студент, і знань, які вже отримано, засвоєно та застосовано особистістю у практичній діяльності.

Одним із важливих показників діяльності особистості є адекватність самооцінки своєї діяльності, тобто процес самопізнання, самоаналіз, потреба в саморозвитку, в самовдосконаленні

- такий процес називається рефлексією. У філософському енциклопедичному словнику наводиться таке визначення поняття "рефлексія" - це "принцип людського мислення, який спрямовує його на осмислення й усвідомлення особистісних форм і передумов, на критичний аналіз самого знання, його змісту і методів пізнання" [14: 579].

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу можлива завдяки творчій діяльності майбутніх фахівців. Таким фахівцям притаманний творчий стиль діяльності, який складається з таких компонентів:

- мотиваційно-цільового, який передбачає постановку загальних цілей (ідеального уявлення результатів педагогічної діяльності, визначення шляхів їхнього досягнення, цілереалізації та затвердження);

- інформаційно-змістовного - конкретизує знання та уміння, якими повинен володіти вчитель, щоб міг побачити та нестандартно вирішити поставлені перед ним задачі;

- процесуально-діяльного, який передбачає науково-мотивований, методично-усвідомлений та виправданий вибір методів, які позитивно впливають на творчу діяльність викладачів через їхню інноваційну працю;

- контрольо-корективного, який передбачає набуття цілісного уявлення про результати своєї праці;

- оціночно-результативного, який забезпечує оцінку та самооцінку результатів творчої діяльності (професійний зріст викладачів, оволодіння новими методами та прийомами навчального процесу).

**Висновки.** Як суспільство, нашим завданням є визнати, що робота майбутнього - це робота розуму, інтелектуальна праця, робота, яка включає в себе розмірковування та інтелектуальну самодисципліну. Наше завдання полягає в тому, аби продемонструвати інтелектуальну успішність, професійну спрямованість. На сьогоднішній день все випускники все ще знаходяться під впливом помилки, що мислення більш-менш "дбає про саме себе", що завдяки простому вивченню "важких" предметів або "концентрації" буде можливість думати добре. Загалом, невірне ставлення до знань, як до чогось саме собою зрозумілого, такого, що може бути дане та інтегроване в розум лише завдяки тільки одній пам'яті, призводить до непрофесіоналізму, вузькості розуму та недієздатності. Треба навчити майбутніх випускників вузів, в своїй професійній діяльності, обирати перед собою курс, яким потрібно буде слідувати багато років аби досягти мети.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 335 с.
2. Аристова Л.П. Активность учения школьника. - М.: Просвещение, 1968. - 138 с.
3. Выгодский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
4. Ильин В.С. Проблема воспитания потребности в знаниях у школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1971.
5. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед.училищ. -М.: Просвещение, 1980. - 352 с.
6. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1985. - 128 с.
7. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В.Петровского. - М.: МГУ, 1986. - 304 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. - М.: Наука, 1986. - 256 с.
9. Платонов К.К. Структура личности. - М.: Педагогика, 1987. - 217 с.
10. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной активности школьников в обучении. - Казань, 1976. - 198 с.
11. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х т. - М.: Педагогика, 1985. - Т1. - 328 с.
12. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х т. - М.: Педагогика, 1985. - Т2. - 360 с.
13. Терехина А.Ю. Структура знаний о языке программирования // Вопросы психологии. - 1988. - №4. - С. 137-142.
14. Философский энциклопедический словарь. - М.: Из-во "Советская энциклопедия", 1989. - 816 с.
15. Шмелев А.Г. На пути к компьютерной психодиагностике // Вестник МГУ, сер.14. Психология, 1984. - №2. - С. 13-16.
16. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 352 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Краснолуцький Костянтин Костянтинович** – ст.викладач, доцент кафедри суспільних наук Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, м.Київ.

**Інна КРАСНОЩОК (Кіровоград, Україна)**

## ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИВЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

*У статті узагальнюються теоретичні підходи до визначення змістових характеристик самореалізації особистості. Автором уточнено визначення та розкрито психосоціальні механізми самореалізації студентів*

*Ключові слова: самореалізація, самореалізація студента, активність особистості, самосвідомість, саморегуляція, самооцінка, сутнісні сили особистості.*

*The article summarizes the theoretical approaches to the determination of substantial characteristics of a personality's self-realization. The author clarified the definition and disclosed the psychosocial mechanisms of students' self-realization.*

*Key words: self-realization, self-realization of a student, activity of a personality, consciousness, self-regulation, self-appraisal, essential forces of a personality.*

**Постановка проблеми.** Динамічні зміни в усіх сферах життя, з одного боку, зумовлюють зростання вимог до таких якостей людини, особливо молоді, як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, а з іншого – відкривають все нові перспективи та горизонти для її успішної самореалізації. Формування людини нового часу, для якої характерним є критичність мислення, творчий підхід, самостійність у прийнятті рішень вимагають від вищих навчальних закладів підготовки фахівців нового рівня та створення умов, за яких студенти могли б розкривати унікальність власної особистості, внутрішній потенціал, самостійно проектувати траєкторію особистісної та професійної самореалізації. Що й актуалізує проблему дослідження механізмів ефективної самореалізації студентської молоді.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Зміст, сутність, теоретичні аспекти самореалізації студентів, проблеми їхньої соціальної зрілості, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості, формування їхньої здатності до свідомої саморегуляції були розглянуті у працях І.Бережної, А.Белошицького, Е.Галажинського, С.Гармаша, В.Загвизинського, А.Калініченко, Л.Користильової, І.Лебедика, Л.Левченко, С.Малазонії, Т.Новаченко, В.Радула, Д.Райгородського, Т.Сущенко, К. Тихомирової, С.Храченко І.Якиманської та інших. Їх аналіз свідчить, що цей напрям наукових пошуків набуває все більшого розвитку, а поняття «самореалізація» широко використовується сьогодні як у науці, так і у повсякденному житті.

Теоретичною психологічною основою нашого дослідження стали ідеї Л.Виготського, С.Рубінштейна, А.Леонтьєва, Л.Анциферової, К.Абульханової-Славської та інших психологів, які розробляли проблему психологічних аспектів розвитку активності й суб'єктності особистості та її самореалізації.

**Мета статті** полягає у розкритті теоретичних аспектів та механізмів самореалізації студентів в межах психолого-педагогічного підходу.

**Виклад основного матеріалу:** Л. Коростильова однією з перших виділила самореалізацію особистості як окрему психологічну проблему, розглядаючи самореалізацію як здійснення можливостей розвитку «Я» власними зусиллями в умовах співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (ближчим і далеким оточенням), соціумом та зі світом у цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонічний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних та особистісних потенціалів. Щодо самореалізації взагалі, то під цим терміном Л.Коростильова розуміє реалізацію людиною себе у житті й у повсякденній діяльності, пошук і ствердження свого особливого шляху у цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування у кожний певний момент часу. Самореалізація досягається лише тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання [5: 52]. Ми поділяємо підхід дослідниці, і відповідно до нього дослідження механізмів самореалізації студентів необхідно здійснювати у взаємозв'язку з їхньою активністю.

В сучасних наукових дослідженнях розуміння самореалізації й активності особистості базується на таких фундаментальних методологічних положеннях: 1) про суспільство як систему суспільних відносин; 2) визначальну роль діяльності у формуванні індивіда як особистості; 3) про сутність людини як ансамблю суспільних відносин; 4) про свідомість як відображення буття; 5) про перетворювальну й творчу роль свідомості та самосвідомості.

Виходячи з цих методологічних положень, активність особистості доцільно розуміти як відносини, спрямовані на: а) засвоєння, збагачення елементарних загальнолюдських способів

існування в мікро- і макросередовищі; б) творення світу речей та ідей (репродуктивне й творче); в) формування взаємин у мікросередовищі й творення свого внутрішнього світу та внутрішнього світу іншого суб'єкта; г) участь у регуляції перетворення макросередовища; д) самотворення, самоутвердження, саморегуляція. Всі ці види й рівні активності особистості, що виступають у вигляді окремих форм суспільних відносин, включаючи діяльність, взаємопов'язані та взаємозумовлені. У них і через них особистість формується і виступає як суб'єкт діяльності, в них і через них формується і виявляється свідомість та самосвідомість суб'єкта як ідеальна форма відображення реальної дійсності.

Свідомість, будучи ідеальною формою відображення, що виникає під час практичної діяльності, відіграє активну роль у діяльності. Саме цю сторону свідомості обґрунтував як принцип С.Рубінштейн, назвавши його «єдність діяльності й свідомості»[7]. На основі цього принципу він увів у науковий обіг проблему регуляції і саморегуляції, яка отримала наступну розробку в дослідженнях учених, котрі працюють у різних галузях психології (О.Конопкін, В.Шадриков, В.Зінченко, А.Бодальов, А.Запорожець, К.Абульханова-Славська, І.Чеснокова та інші).

Для дослідження активності особистості істотне значення має проблема виникнення і формування діяльності й свідомості. Ця сторона питання може бути розкрита й досліджена на основі принципу заломлення зовнішнього через внутрішнє, також розробленого С.Рубінштейном [7]. Керуючись цим принципом, можна зрозуміти не тільки виникнення суб'єктивного в індивідові, але й процес самореалізації суб'єкта стосовно предметного світу, а також широкої соціальної дійсності.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки принципи єдності свідомості й діяльності, заломлення зовнішнього через внутрішнє зливаються з особистісним принципом і підходом. Суть цього принципу полягає в тому, що діяльність, внутрішнє і зовнішнє опосередковуються особистістю, точніше суб'єктом предметної і соціально-необхідної діяльності.

У психолого-педагогічній науці розуміння особистості як суб'єкта пов'язується з поняттям «самовизначення особистості» й розуміється як індивідуальна реалізація особистістю суспільної детермінації. У процесі цієї реалізації особистість здійснює дії, вчинки, «об'єктивізує свою суб'єктність». Активність суб'єкта, як наголошує К.Абульханова-Славська, ґрунтується на здатності мобілізувати свої можливості й визначити способи досягнення цілей – реалізувати їх у діяльності [1: 272]. У руслі нашого дослідження як предмет дослідження ми виділяємо таку форму активності особистості, як самотворення, що здійснюється через самопізнання і саморегуляцію, формування суб'єктом себе як особистості, що самореалізується. Таку форму активності особистості ми виділяємо як психологічний аспект самореалізації студента.

Даний підхід ми зустрічаємо у В.Галажинського, який розглядає самореалізацію як форму вияву самоорганізації людини, той інтегруючий чинник, з яким пов'язані розв'язання проблем життєвого самовизначення, вибору життєвого середовища, найбільш адекватного для здійснення й формування життєвих стратегій [4].

Згідно з ученням Л.Виготського, процеси людської психіки утворюються на основі психічних, міжособистісних стосунків. Індивід формує свій внутрішній світ через засвоєння, інтеріоризацію форм, що історично склалися, і види соціальної діяльності. У ході інтеріоризації відбувається реконструювання раніше здобутих психічних функцій, внаслідок чого вони стають усвідомленими й довільними. Одночасно в процесі власної діяльності залежно від соціальної ситуації в індивіда екстеріоризуються психічні процеси. Але екстеріоризація не є дзеркальним відображенням як інтеріоризованого раніше, так і форм, що історично склалися, і видів соціальної діяльності. Екстеріоризація – творчий процес, «саморух», самореалізація. «Спочатку інші люди діють стосовно дитини, потім вона сама вступає у взаємодію з довкіллям, нарешті, вона починає діяти на себе» [3: 141].

Особистість творить нові способи діяльності, набуваючи тим самим нових властивостей. Становлення особистості збігається з формуванням у неї вищих психічних функцій – суб'єктних якостей, які визначають початок самостійної активності. Особливу цінність у цьому напрямку становить думка Л.С.Виготського про характерну властивість свідомості – виступати чинником психічного розвитку й формувати цілісність та інтегративність особистості. Причому свідомість виступає умовою і виявом самореалізації, тобто «саморуху» й саморегуляції особистості.

Активність життєвої позиції особистості студента виступає як результат взаємодії об'єктивного процесу визначення «іншими» й суб'єктивного внутрішнього процесу

самореалізації. Самореалізація і визначення «іншими» – взаємні детермінанти. Становлення особистості – соціальна самореалізація. Тільки особистість, що самореалізується, має цілісність, стійкість, активність і спрямованість. Ці властивості особистості дають можливість стверджувати наявність внутрішньої позиції, що сформувалася. Під позицією у науковій літературі розуміють вибіркоче ставлення особистості до поставлених перед нею цілей і завдань. Активність позиції студента виражається у вибірковій мобілізованості готовності до діяльності, спрямованій на її здійснення. Позиція зумовлює певну лінію поведінки особистості й сама зумовлюється нею.

Зазначені вище теоретичні положення дають можливість констатувати, що головна функція самосвідомості особистості студента полягає в усвідомленні ним своїх можливостей, здатності до регуляції залежно від мети діяльності, з урахуванням особливостей соціальної ситуації. Активність особистості студента містить у собі також удосконалення своїх можливостей, здібностей, стримування своїх тимчасових потреб, бажань.

У загальнотеоретичному плані, на наш погляд, цінним є підхід до дослідження особистості Л.Анциферової [2], яка, на відміну від інших дослідників, розкриває динамічну сторону психічного життя особистості. Одним з найважливіших методологічних положень вона вважає вивчення різних форм існування і самовираження особистості в часі, розкриття психологічних механізмів цього здійснення. Л.Анциферова розуміє ці механізми «як особливості, що закріпилися в психологічній її організації, функціональні способи її перетворення, внаслідок яких з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування» [2: 8]. Це положення для нас цікаве тим, що новоутворення можуть виявлятися в такі відповідальні моменти життя особистості, як вибір професії та перетворення цього вибору в реальність.

Для дослідження самореалізації особистості цілком прийнятна думка Л.Анциферової про те, що особистість, примушуючи тих, хто оточує її, рухатися, розгортатися, сама перетворюється цілеспрямовано відповідно до своїх задумів. Діалектика розвитку студента полягає в переоцінці особистості власних цінностей, цінностей людей, в упорядкуванні свого внутрішнього світу не тільки відповідно до логіки соціальної ситуації, але й логіки свого індивідуального розвитку, що дуже добре узгоджується з внутрішньою стійкістю особистості [2].

Усі форми активності людей можна розглядати як різні форми самоутвердження і самовираження, їх самореалізацію. Такий підхід дає можливість зіставляти всі конкретні вияви життя на єдиній основі. Він сприяє правильному розчленуванню діяльності на вимірні частини й оцінці реального місця результатів, що досягаються в якийсь період життя у загальному змісті життя індивіда і більш широких груп.

«Самоутвердження» в «психологічному словнику» пояснюється як «прагнення людини до високої оцінки й самооцінки своєї особистості й викликана цим прагненням поведінка, як потреба суб'єкта... здаватися такою людиною, якою б йому хотілося бути, хоч насправді такою не є» [6: 333]. На основі цих міркувань ми вважаємо, що самоутвердження – це особлива характеристика діяльності студента стосовно того, щоб бути визнаним оточенням і тим самим довести собі самому те, що він як особистість є результатом власної волі, свідомості й зусиль. Самоутвердження також пов'язане з прагненням людини завоювати автономність і самостійність. Як бачимо, самоутвердження, будучи окремим аспектом самореалізації особистості, розкриває її значення. Крім того, потрібно погодитися з думкою В.Чудновського про те, що «самоутвердження за своєю суттю являє собою самореалізацію» [9: 68]. Означене дозволяє зробити висновок, що самореалізація студента знаходить свій вияв у двох умовних станах – як рівень розвитку самоутвердження особистості і як умова самоутвердження.

Різним формам самоутвердження і самовираження відповідають різні, характерні для кожного рівня розвитку види задоволення життям – від примітивних форм до вищих виявів щастя, що випробовується людьми в творчій праці на межі можливостей, щастя виконаного обов'язку, усвідомлення своєї значущості, необхідності. Задоволення життям, відчуття його повноти являє собою те реальне й специфічне переживання, що виражає рівень і характер самоутвердження.

Акцентуація уваги на першорядну роль самого суб'єкта у формуванні в собі можливості подальшого поступального руху в системі суспільних відносин безпосередньо стосується проблеми самореалізації особистості, що містить у собі розгляд цілепокладань, саморегуляцію і самосвідомість. Говорячи про самореалізацію, не треба випускати з уваги те, що сутність людини – ансамбль суспільних відносин (Е.Ільєнков). Ці суспільні відносини визначають індивіда як



суб'єкта тією мірою, якою він, перетворюючи, привласнює їх залежно від свого місця, функціональної ролі, активності. З цього погляду він визначається суспільством у процесі набуття суспільних способів життєдіяльності, тому все соціально необхідне нами означається поняттям **«потрібно»**. Але суб'єкт як свідома істота, творець об'єктивного, предметного й соціального світу здатний на вибір, на оцінку, самооцінку, саморегуляцію, самореалізацію, на формування свого суб'єктивного світу (охоплюючи пізнавальні, емоційно-вольові властивості). Він може визначати себе стосовно групових, колективних цінностей, він може формувати себе і як суспільну цінність.

Ось чому з боку психологічного механізму саме визначення самореалізації ми розуміємо як усвідомлення і співставлення (самооцінювання) названих впливів і вимог з комплексом внутрішніх умов: а) бажаннями, прагненнями, ціннісними орієнтаціями, домаганнями, цілями й планами (компонент **«хочу»**); б) потенційними можливостями й здібностями (компонент **«можу»**); в) готовими, стійкими фізичними й психічними якостями, досвідом, рисами характеру (компонент **«маю»**). Усвідомлення, співвідношення виділених компонентів (одиниць) і прийняття на їх основі життєвоважливих рішень, а також втілення їх у життя ми вважаємо найважливішою характеристикою самореалізації особистості студента як суб'єкта життєдіяльності. Вибір життєвої сфери, що відповідає значущій меті, виступає вузловим моментом і поворотним етапом у самореалізації особистості (компонент **«потрібно»**).

Проведене нами дослідження дозволяє нам розглядати самореалізацію студента як складний психосоціальний механізм актуалізації сутнісних сил і опредметнення свого особистісного потенціалу, розкритого в результаті самопізнання, за допомогою якого реалізується прагнення до цілеспрямованої взаємодії із соціальним середовищем, із найближчим безпосереднім оточенням.

Самореалізація і формування самосвідомості особистості – єдиний процес. Але при цьому слід пам'ятати, що зведення особистості студента до її самосвідомості неправильне, так само, як і вивчення особистості без її самосвідомості. У самореалізації, як ми зазначили вище, самосвідомість, насамперед, виявляється в усвідомленні названих чотирьох компонентів: «хочу», «можу», «маю», «потрібно» в їхньому зіставленні, виборі й прийнятті життєво важливих рішень, виходячи з усвідомлення їхньої суспільної значущості та необхідності в саморегуляції заради досягнення сформульованих цілей. Самореалізація характеризується не тільки усвідомленням студентом свого «хочу», «можу», «маю», «потрібно», але усвідомленням також подібних утворень первинного колективу, суспільства, в якому він живе й розвивається. Тим самим особистість здобуває, за С.Рубінштейном, «вихід за межі свого буття» [7: 44].

Саморегуляція для особистості, що самореалізується, є провідною функцією самосвідомості. «Особливості саморегуляції виступають як мотив, цілеутворення, воля, детермінант стосунків, як чинник розвитку особистості загалом, самоконтролю, залучення до інших людей» [8: 77]. Саморегуляція особистості студента містить у собі результати уподібнення, самосвідомості, емоційно-ціннісного ставлення до себе. Широта й глибина включеності в саморегуляцію визначається багатьма внутрішніми причинами, але саморегуляція в суб'єктивному плані пов'язується з хвилюваннями задоволення чи незадоволення та суперечністю змісту «Я» – одиницею самосвідомості особистості.

Спираючись на теоретичні положення психолого-педагогічних досліджень, ми виділяємо наступні функції самосвідомості в структурі самореалізації студентів: 1)цілепокладання, під яким розуміється функція самосвідомості, що виявляється в процесі перетворення завдань, котрі виникають у взаємодії студента із соціальною дійсністю, в мету, на основі якої виробляється програма досягнення і підбираються засоби досягнення; 2)самооцінювання (самооцінка; самопізнання), яке виступає в емоційно-когнітивно-ціннісному ставленні студента до себе як індивіда, як суб'єкта й особистості, що визначається завданнями необхідної діяльності в системі соціальних взаємин; 3)самореалізація (самоорганізація, самоврядування), яка, визначаючись інтегральною функцією всіх психічних процесів, якостей і властивостей, організує, мобілізує інтенції, потенції майбутнього фахівця як суб'єкта, контролює їх, спрямовує на досягнення власної мети; 4)самореалізація – функція об'єктування самосвідомості через діяльність у продукті діяльності – речах, предметах, ідеях, у стосунках з людьми і природою. У ході самореалізації студент вступає у життя і «привласнюється» іншими людьми і в економічному, і в духовному планах.

Аналіз теоретичних та експериментальних, у тому числі і власних даних, стосовно самооцінки показує, що самооцінювання, виникаючи як цілісне емоційно-ціннісне ставлення до

навколишнього світу, в міру розширення активності суб'єкта набуває нових ціннісних властивостей, а згодом виступає результатом й умовою свідомого відображення, узагальнення, особистісного хвилювання і переопрацювання всього багаторічного досвіду, життєдіяльності. Особисті самооцінювання відносно «хочу», «можу», «маю», «потрібно» виступають одним з механізмів їх формування. Сутність самооцінювання в цьому випадку – процес співвіднесення, що переживається, порівняння, зіставлення, аналіз і синтез своїх окремих цілісних властивостей, а також потреб, здібностей стосовно певного еталона, якими можуть виступати властивості окремих людей, власний досвід, очікуванні результати. У міру соціального дозрівання особистості, її власні самооцінки й самооцінка себе як цілісності виступають еталоном оцінювання інших.

Вибір відповідної поведінки або дії, будучи «стартовою» точкою самореалізації особистості студента в рамках соціальної необхідності, пов'язаний не тільки з усвідомленням мети й засобів її досягнення, але і співвіднесенням своїх можливостей, потреб і важливих якостей з вимогами мети. Головне в цьому процесі – виявлення відповідності та узгодження між одиницями сутнісних сил («хочу», «можу», «маю» і «потрібно»), від чого залежить подальше просування студента до досягнення вищих рівнів соціально-професійного зростання. Усвідомлення необхідності пошуку засобів так чи інакше приводить особистість майбутнього фахівця до розуміння того, що ці засоби нерідко містяться за межами сформульованої мети. Це зумовлює породження нових завдань, розв'язування яких виступає умовою досягнення наміченої мети. Пошук засобів досягнення мети рано чи пізно примушує студента саморефлексувати і тим самим усвідомлювати наявність протиріч між потребами й можливостями, цілями й засобами, а також між тими вимогами, які застосовуються до майбутнього фахівця груповими цілями, нормами й правилами поведінки.

Вибір життєвої і соціально-професійної сфери це тільки початок самореалізації студента. Сам процес втілення у життя обраної мети – не спонтанне явище розвитку, а, навпаки, свідоме самотворення (привласнення), суттю якого є якісні зміни. Якщо самотворення виразити в термінах концепції формування самореалізації студента, то це буде означати: по-перше, розвиток і формування майбутнім фахівцем свого «*хочу*» – потреб, інтересів, ідеалів, прагнень. Ця сфера виникає внаслідок взаємодії кількох образів «Я» й набуває подальшого розвитку в процесі продуктивної соціальної взаємодії відповідно до суспільної необхідності. Це надзвичайно важливо, оскільки тільки ті потреби, які породжуються самою особистістю в соціумі, зумовлюють породження тієї діяльності, в якій має потребу суспільство, середовище, і, навпаки, тільки соціальна взаємодія особистості формує у неї ту потребу, в якій має потребу суспільство й сама особистість студента; по-друге, розвиток свого «*можу*» – інтелекту, здібностей, можливостей, знань, досвіду, котрі є основою творчості в розвитку як матеріальних, так і духовних благ. Розвиток і формування цих потенцій студента має безпосереднє відношення до періодичного самооцінювання, співвіднесення своїх можливостей і покликання зі своїми тактичними й стратегічними життєвими цілями, вимогами навколишнього природного й соціального середовища; по-третє, розвиток і формування свого «*маю*» – фізичних, психофізичних і характерологічних якостей. З характерологічних – формування таких якостей, які особисто й соціально необхідні (громадянськість, патріотизм, моральність). Сюди ж ми відносимо розвиток таких вольових якостей, як наполегливість, витриманість, ініціативність, самостійність, стійкість, які дають можливість особистості компенсувати стійкі недоліки, що закріпилися в характері й темпераменті; по-четверте, розвиток свого «*потрібно*», яке є трансформацією усіх вимог, що застосовують до особистості взагалі й конкретного фахівця зокрема навколишнім, середовищем, групою і суспільством на основі вироблених принципів, законів, норм моралі. Основною умовою трансформації соціальної необхідності у внутрішнє «потрібно» студента є його спільна навчальна, трудова діяльність, дозвілля, громадська робота на основі справедливої оцінки, що враховує вікові, статеві особливості й індивідуальні відмінності, потреби, можливості, а також можливості й потреби суспільства.

Зрозуміло, навряд чи можна досягти бажаного результату, якщо всі чотири одиниці (елементи) сутнісних сил, на які спрямовується теорія, завжди формуються одночасно й синхронно. Це суперечило б закону нерівномірного розвитку різних аспектів цілісної особистості. Синхронність інтеграції і нерівномірність розвитку названих підструктур сутнісних сил студентів передусім залежать від соціальних умов й оцінки самим студентом цілей і завдань власного розвитку й самореалізації. Одиниці сутнісних сил майбутнього фахівця, будучи

результатом самотворення, одночасно виступають внутрішньою умовою самореалізації особистості студента.

**Висновки.** Здійснений психолого-педагогічний аналіз дозволив нам визначити, що самореалізацію студента доцільно розуміти, як усвідомлення і співвіднесення зовнішніх впливів та вимог з комплексом внутрішніх умов особистості: «хочу», «можу», «маю», «потрібно». Усвідомлення співвіднесення названих компонентів і прийняття на їхній основі життєво важливих рішень та втілення їх у життя ми вважаємо найсуттєвішою характеристикою самореалізації студента як суб'єкта життєдіяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1 Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности – М.: Наука, 1980. – 335с.
- 2 Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал, 1981, № 2. – С.8—18.
- 3 Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – Собсоч. В 6-ти томах, Т.3. – М.:Педагогика,1983. – 328 с.
- 4 Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Э. В. Галажинский ; БГПУ. – Барнаул : БГПУ, 2002. – 43 с.
- 5 Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной среде / Л. А. Коростылева.– СПб. : Изд-во Речь, 2005. – 222 с.
- 6 Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 447с.
- 7 Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. /Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., Педагогика, 1976. – 416 с.
- 8 Столин В.В. Самосознание личности. - М.: ,1983. – 284с.
- 9 Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: Психологическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 208с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Краснощок Інна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка.

**Віктор КУЛІШ (Кіровоград, Україна)**

## ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*У статті досліджено проблему професійного самовизначення майбутніх фахівців. Описані основні аспекти професійного самовизначення особистості як психологічного феномена та вивчені чинники, що впливають на розвиток невизначеності майбутнього фахівця.*

*Ключові слова: самовизначення, самореалізація, особистість, перспектива, готовність, самопізнання, саморозуміння.*

*The problem of future psychologists' professional self-realization was considered in this article. The basic aspects of person's professional self-realization as a psychological phenomenon were described and the factors that affect the development of vagueness of a future specialist are studied.*

*Keywords: Self-determination, self-realization, person, prospects, readiness, self-knowledge, self-comprehension.*

**Постановка проблеми.** Зміни, та трансформації які відбуваються у сучасному суспільстві, висувають нові вимоги до майбутнього фахівця. В умовах сучасного життя надзвичайно важливими для професійного та особистісного зростання особистості є професійне самовизначення, самостійність прийняття рішень, ініціативність, уміння швидко та гнучко адаптуватися. Професійне самовизначення особистості є визначальним для процесу професійної самореалізації й включає не лише вибір професії та набуття відповідної професійної освіти, а й створення ідеальної моделі майбутньої професійної діяльності, побудову свого професійного життєвого плану.

Дуже часто вступаючи до вищого навчального закладу, абітурієнт недостатньо розуміє специфіку обраної професії, не в повній мірі усвідомлює рівень професійної придатності до неї та перспективи професійної самореалізації в майбутньому. Професійна невизначеність призводить до зниження мотивації навчання студентів, їхньої активності та ініціативності, а в подальшому – конкурентоздатності на ринку праці.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблему професійного самовизначення особистості вивчали та досліджували у своїх психологічних дослідженнях Є. Головаха, Є. Клімов, М. Князева, М. Корольчук, О. Кринчик, Д. Леонтєва, А. Маркова, І. Нікітіна, В. Носков, О. Орлов, Н. Пилипенко, І. Попович, Л. Потанчук, М.Пряжнікова, Н. Самоукіна, Т. Соломка, Л. Солонько, О. Ященко та ін. У науковій літературі існують різні підходи до вивчення особливостей професійного самовизначення, але не зважаючи на цей факт, визначною є загальна позиція щодо цієї проблеми. Слід відзначити, що на сьогоднішній день, не достатньо розробленими залишаються такі аспекти досліджуваної проблеми, як готовність до самовизначення, проектування свого майбутнього, усвідомлення своїх перспектив.

**Метою статті** є визначення сутності професійного самовизначення особистості як психологічного феномена та вивчення чинників, що впливають на розвиток невизначеності майбутнього фахівця.

**Виклад основного матеріалу.** Професійне самовизначення у роботах багатьох дослідників - складний феномен людського буття. Самовизначення виступає водночас і ціллю, і засобом, і процесом здійснення та досягнення цілей.

І. Нікітіна відносить професійне самовизначення до категорії суб'єктного самовизначання особистості і трактує його як «мотиваційний вчинок, індивідуально та соціально відповідальний акт осмисленої реалізації людиною своєї сутності» [5: 13]. Даний процес є похідним від розвитку суб'єктної активності особистості, його сутність пов'язана з переходом людини від рольових стосунків до особистісно-сміслових, з вільним вибором мотивів саморозвитку.

Проблему суб'єктного самовизначення О. Орлов пов'язує з проблемою співвідношення «Зовнішнього» та «Внутрішнього» в структурі особистості [7]. «Зовнішнє Я» людини пов'язане із засвоєнням суспільної сутності, з прийняттям індивідом соціальних функцій та ролей, засвоєнням соціальних норм і правил поведінки, з формуванням вмінь налагоджувати стосунки з оточуючими. Процес розвитку «Зовнішнього Я» – це формування тих рис особистості, які забезпечують її функціонування в соціальному середовищі. Із безлічі соціальних ролей та

функцій людина виокремлює своє власне, справжнє, сутнісне, «Внутрішнє Я», наповнює його ціннісним змістом.

Розкриття сутності виявляється у постійній зміні співвідношення між «Зовнішнім» та «Внутрішнім»: від домінування «Зовнішнє через Внутрішнє» до переважання спрямованості «Внутрішнє через Зовнішнє». Відповідно, змістом суб'єктного самовизначення особистості виступає «перервно-неперервний процес самостійного, відповідального пошуку рубежів «Внутрішнього» та «Зовнішнього Я» людини та встановлення між ними гармонійних взаємовідносин у напрямку переважаючої активності «Внутрішнього Я» (сутності) людини та розширення сфери «Я – Можу – Сам» [4].

Даний механізм розкриває основні ознаки будь-якого самовизначення, які можна виокремити і як його етапи: 1) встановлення людиною своїх індивідуальних особливостей, рис, якостей, здібностей; 2) вибір критеріїв та норм оцінювання себе; 3) визначення тих своїх особливостей, які вже відповідають певним внутрішнім нормам; 4) побудова своїх цілей, завдань, планів (різної часової тривалості) для розвитку в собі необхідних якостей; 5) періодичний перегляд людиною критеріїв та норм, які вона використовує.

Є. Клімов називає самовизначення «важливим проявом психічного розвитку, активним пошуком можливостей для розвитку, формування себе як повноцінного учасника суспільства» [2: 39]. Професійне самовизначення вчений розглядає як діяльність людини, зміст якої змінюється залежно від етапу розвитку суб'єкта праці: оптант (випускник школи), адепт (студент), адаптант (молодий спеціаліст), інтернал, майстер, авторитет, наставник. В такому випадку зміст діяльності – це перш за все образи бажаного майбутнього результату у свідомості суб'єкта, особливості його саморегуляції, володіння способами діяльності, особливості усвідомлення себе, своїх особистих якостей та місця в системі ділових міжлюдських відносин [2: 40].

Д. Леонт'єв досліджуючи особливості професійного самовизначення випускників школи, наголошує, що це подія, яка кардинально змінює життя людини та впливає не лише на її професійну складову. «...Важко назвати хоча б один аспект образу життя, на який не вплинув би, причому найсуттєвішим чином, вибір професії, зроблений після закінчення школи» [3: 58].

Головною детермінантою психологічної готовності до самовизначення, на думку багатьох авторів, виступає виразна потреба особистості в самореалізації. Вона пов'язана з самоставленням особистості, з самоінтересом та очікуванням позитивного ставлення від оточуючих. Активність самоінтересу забезпечує зміну позиції людини з «Я-об'єкт» на «Я-суб'єкт». Очікування позитивного ставлення від оточення підтверджує самоцінність та унікальність «Я» особистості. Самовизначення відбулося, якщо вибір був зроблений особистістю самостійно та усвідомлено, навіть при наповненні його юнацькими мріями, фантазіями про майбутнє [2: 41].

Професійний життєвий шлях особистості розглядається всіма науковцями як результат її власної творчої діяльності. Відповідно, розвиток людини як суб'єкта діяльності, за висловом Є. Клімова, відбувається не просто по «спіралі», не за «циклами», а «шляхом покрокового виникнення і навіть навмисного створення необхідних можливостей, деякі із яких обираються для реального здійснення» [2: 377]. Тому доцільніше думати не про єдиний вибір професії, а «про цікаву, захоплюючу активність постійного проектування та реальної побудови свого професійного трудового шляху, жодний вибір на якому не буде фатальним, якщо докласти розум та волю» [2: 388].

На складності і водночас необхідності обмірковування не одного варіанта професійного самовизначення наголошує і Д. Леонт'єв. Ним запропонована класифікація актів вибору на основі двох ознак: наявності всіх можливих альтернатив та критеріїв для їх порівняння. Вибір за наявності альтернатив та критеріїв визначається як простий; вибір за наявності альтернатив та відсутності готових критеріїв – як смисловий; вибір за відсутності або неповноти альтернатив, що вимагає їх конструювання, – як особистісний, екзистенційний [3: 58]. Найчастіше професійний вибір після закінчення школи носить характер екзистенційного, а після закінчення вищого закладу освіти – смислового або простого, залежно від рівня усвідомлення особистістю своїх можливостей та перспектив їх реалізації.

Науковці наголошують, що результатом розвитку підростаючої особистості після шкільного навчання має виступати її готовність до вибору професії, на основі міркувань, аналізу, проектування варіантів професійних життєвих шляхів, що репрезентує створення особистого професійного життєвого плану або плану професійного старту та найближчих за ним кроків. Відповідно, після набуття перших теоретичних знань та практичних умінь в процесі формування

професійної майстерності такий професійний план змінюється, коригується, доповнюється, розширюється залежно від змін, які відбуваються з суб'єктом діяльності.

Особистий професійний план є образом бажаного майбутнього та шляхів його досягнення. Загальна структура повного особистого професійного плану включає: головну мету; уявлення про найближчі та віддалені цілі як «життєву перспективу»; уявлення про шляхи та засоби досягнення найближчих життєвих планів; уявлення про зовнішні умови досягнення виділених цілей; уявлення про внутрішні умови досягнення (власні можливості, здібності до навчання, стан здоров'я, наполегливість, витримка, схильність до теоретичної або практичної роботи, особисті якості, необхідні для діяльності за обраною спеціальністю). План має включати також запасні варіанти цілей та шляхів їх досягнення на випадок виникнення труднощів у реалізації основного варіанту [2: 390-391].

У психології використовується декілька понять, що відображають різні аспекти ставлення особистості до майбутнього: цілі, плани, орієнтації, перспективи. Життєві плани виступають засобами здійснення життєвих цілей, їхньою конкретизацією в хронологічному та змістовому аспектах. Життєві цілі та плани різняться як кінцеві та проміжні події певного етапу життя. Ціннісні орієнтації внаслідок своєї узагальненості визначають загальну спрямованість особистості, на основі чого вона будує життєві цілі та плани.

Виходячи з вище вказаного, орієнтації, цілі та плани можна розглядати послідовними кроками побудови життєвого шляху особистості. Орієнтації визначають пріоритети тих чи інших видів діяльності, напрямки життєвого шляху, на які людина спрямує свою активність. Постановка цілей передбачає знання сфери діяльності, її ідеального результату, що відповідає певній життєвій події. Шляхи, засоби та терміни досягнення цілей відображає життєвий план.

Професійне самовизначення тісно пов'язане є поняттям перспективи. У словнику вона визначається як можливість кого-небудь у майбутньому; як сприятливі умови для майбутньої діяльності та розвитку; як плани й види на майбутнє; його передбачення. У психологічну науку ввів це поняття К. Левін для опису цілісного бачення людиною свого життя у минулому, теперішньому та майбутньому. За теорією психологічного поля, елементи минулого досвіду та уявлення про майбутнє поєднуються у психологічному сприйнятті теперішньому. Минуле і майбутнє, визначаючи часову перспективу та особливості поведінки людини, набувають спонукального значення. Саме тому у психології традиційно перспектива трактується як поняття, що відображає змістове наповнення часу життя у минулому, теперішньому і майбутньому.

На основі уявлень про події життя (в минулому, теперішньому і майбутньому) та зв'язки між подіями (типу «мета – спосіб» та «причина – наслідок») індивідом будується відповідна суб'єктивна картина, яка стає важливим регулятором активності у професійних самовизначенні та самореалізації. Активність позиції особистості в цих процесах відображає рівень можливої реалізованості її професійного плану, хоча проектування майбутнього часто має характер мисленнєвого уявного образу. Позиція може характеризуватися пасивним позитивним прийняттям професійного плану та спокійним, малоемоційним ставленням до нього; може активно виражатися у повсякденних розмовах, з обговоренням можливих варіантів із значущим оточенням. Найбільш активна позиція репрезентується прагненням особистості до самоосвіти, участю у проблемних та наукових гуртках, спробах працювати за майбутньою спеціальністю на канікулах або у вільний від навчання час.

Однією з умов готовності людини до проектування свого майбутнього, як уже наголошувалося, є рівень розвитку її самосвідомості, який виявляється у сприйнятті індивідом власного «Я» та «Я» інших людей, в особливостях його «Я-концепції». Витіснення із свідомості людини актуальних подій майбутнього, які неминуче відбудуться, викликає страх перед майбутнім, що часто примушує особистість регресувати, повертатися до попередніх форм поведінки. Невизначеність, суперечливість суб'єктивної картини професійного шляху, незбалансованість уявлень людини про власне минуле, теперішнє, майбутнє можуть призвести до кризових переживань, що обов'язково відобразиться на етапі проектування майбутньої професійної самореалізації [2: 440-441].

«Особистість, яка повноцінно функціонує» К. Роджерса не відчуває страхів перед майбутнім, які заважали б нормальному прогнозуванню, витісняли б зі свідомості мрії, бажання, сподівання. Важливими умовами розвитку професіонала такий індивід вважає компетентний аналіз кризових ситуацій та активний пошук їх рішення. Корисно створювати для себе та оточуючих змістовні, диференційовані, наповнені позитивними емоціями уявлення про фази професійного життєвого

шляху.

І. Нікітіна розробляє основний механізм формування самовизначення особистості через механізм прийняття смислу «Я як суб'єкт активності». Елементами цього механізму виступають: 1) актуалізація мотивів смислоутворення з раціоналізацією можливих смислів, поляризацією протилежностей, переживанням міри; 2) самопізнання та саморозуміння з осмисленням майбутнього потенційного «Я», з прийняттям смислу перспективного «Я»; 3) реалізація смислу з оцінкою суперечностей мети та результату, негативне переживання можливої втрати смислу «Я» [5: 8]. На нашу думку, даний механізм має включати також елемент коригування мотивів смислоутворення на основі досягнутих результатів, адже це передбачає безперервність процесу самовизначення, а, значить, і розвитку особистості.

Л. Лепіхова розглядає самореалізацію як психічну самоорганізацію поведінкової регулятивної активності на досягнення цілей і підкреслює, що цей процес відбувається через актуалізацію механізмів системи цілеспрямування, в якій тісно пов'язані всі її елементи від життєвих потреб до очікуваних результатів [4]. Саме життєві потреби стають поштовхом для активізації мотиваційної сфери, де кожна складова має своє функціональне призначення і смислове навантаження, а у поєднанні ці складові обумовлюють індивідуальну своєрідність особистості та впливають на постановку життєвих завдань. Останні виступають «головними орієнтирами соціального буття людини, наближення до яких стає змістом і смислом її життєздійснення» [4: 103].

**Висновки.** Отже, професійне самовизначення розглядаємо як цілісну картину професійного майбутнього, що ґрунтується на взаємозв'язку запланованих та очікуваних подій, в яких особистість вбачає соціальну цінність та індивідуальний смисл свого життя.

Професійне самовизначення є важливим та значимим для студентів різних спеціальностей. На сьогоднішній день, молодь все частіше постає перед проблемою невизначеності та неусвідомленості своїх подальших перспектив професійного становлення. Це значною мірою пов'язано з багатоваріантністю та варіативністю майбутньої професійної самореалізації, або ж навпаки з відсутністю уявлень про подальше професійне становлення. Професійна невизначеність є характерною не лише для студентів ВНЗ, але й у більшій мірі являється проблемою для учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів. Для того щоб ефективно подолати вказану проблему, варто активізувати роботу з профорієнтації старшокласників, розробляти і впроваджувати тренінгові програми для учнів старших класів і студентів, які могли б сприяти кращому професійному самовизначенню майбутніх фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1997. – № 7. – С. 26 – 28
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е.А. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
3. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов будущего / Д.А.Леонтьев, Е.В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С.57-66.
4. Лепіхова Л. Соціально-психологічні передумови постановки життєвих завдань / Л. Лепіхова // Соціальна психологія. – 2008. – №2. – С.102-117.
5. Нікітіна І.В. Динаміка процесу самовизначення особистості в індивідуально-психологічному просторі людини / І.В. Нікітіна // Вісник Київського університету ім. Т.Шевченка. – 1998. – Вип. 6. – С. 28-30.
6. Носков В.И. Проблемы и пути профессионального самоопределения личности в вузе / В.И. Носков // Психология в вузе. – 2003. – № 3. – С.35-48.
7. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А.Б. Орлов // Хрестоматия по психологии личности. Т.2. – Самара: Изд. дом «Бахрах», 1999. – С. 509-533.
8. Попович І.М. Професійне самовизначення як умова успішного оволодіння майбутньою професією / І.М. Попович // Психологія : [збірник наук. праць] / Редколегія: С.Д.Максименко, О.В.Скрипченко, Н.В.Чепелєва, Л.В. Долинська. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – Вип.1. – С.161-166.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Куліш Віктор Іванович** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Інна КУРЛИЩУК (Луганськ, Україна)

## РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ А.С.МАКАРЕНКА

*Стаття присвячена дослідженню проблеми соціального становлення особистості у теорії і практиці педагога-новатора ХХ століття А.С.Макаренка. Автор аналізує зміст макаренківського розуміння соціального виховання особистості і порівнює його з сучасним. У статті наводяться погляди А. С. Макаренка на пріоритетні шляхи реалізації ідеї соціального становлення особистості.*

*Ключові слова: особистість, колектив, суспільство, соціальне виховання, фактори соціального виховання, соціальне становлення особистості, програма людської особистості*

*This article is devoted to the problem of social formation of a personality in Makarenko's theory and practice. The author analyzes the content of his understanding of a person's social education and compares it with the modern one. The article presents Makarenko's views on the priority ways of a personality's social formation.*

*Keywords: person, group, society, social education, factors of social education, social formation of a personality, program of a personality.*

**Постановка проблеми.** Сучасні українські науковці в останні роки все активніше привертають увагу суспільства до проблеми соціального становлення особистості. У ХХІ столітті поряд з освітньою та професійною підготовкою молодого покоління, як пріоритетний напрямок роботи навчальних закладів, виступає соціальне виховання. Успішні творчі пошуки в теорії і практиці якого, сягають закономірностей відкритих видатним українським педагогом-новатором А.С.Макаренком ще у 20-30 роки ХХ століття. Саме він спрямовував педагогічну практику в напрямку виховної педагогіки, задачами якої була реалізація ідей соціального становлення особистості.

Актуалізація питань пов'язаних з проблемами соціального становлення особистості потребує нового осмислення досягнень українського педагога-практика, якому світова спільнота відводить сьоме місце серед видатних педагогів світу.

Розширенню уявлень наукового світу про своєрідність макаренківської концепції виховання значною мірою сприяє робота таких організацій як Міжнародної макаренківської асоціації, Української асоціації А. С. Макаренка

та інших.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наприкінці ХХ - початку ХХІ століття в дослідженнях українських і зарубіжних науковців (М.Богуславський, З.Вайтц, Л. Гордин, Л. Гриценко, Д.Дантон, В.Зюнкель, Т.Корабльова, Л.Крамущенко, Ю. Кувшинов, А.Кушнір, В.Моргун, В.Мосолов, С. Невська, Д.Сочнев, А. Фролов, Г. Хіллінг та ін.) розглядаються такі актуальні проблеми педагогічної творчості А.С.Макаренка, як: цілі виховання, самоврядування, дисципліна, філософсько-етичні проблеми теорії колективу, сімейне виховання, громадянське виховання, психологія особистості тощо.

Однак, проведений аналіз наукової літератури, засвідчив, що сьогодні існують певні протиріччя між традиційною оцінкою макаренківської педагогічної концепції і сучасним баченням її змісту, зокрема у питаннях соціального становлення молоді. Через це окреслена проблема потребує подальшої розробки і вивчення.

Метою дослідження є аналіз змісту і шляхів реалізації концептуальних ідей соціального становлення особистості у теорії і практиці А.С.Макаренка.

**Виклад основного матеріалу.** Соціально-особистісної педагогіці А.С.Макаренка характерна гуманістична спрямованість, що відбивається в ідеї гармонійного розвитку особистості.

Слід зазначити, що він сприймав соціальне виховання як «одну з найпрекрасніших думок людства», що дозволило розробити «програму людської особистості», під якою, як писав Антон Семенович «розумію «програму людського характеру, при цьому в поняття «характер» я вкладаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів і внутрішньої переконливості, і політичне виховання, і знання – абсолютно всю картину людської особистості; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої повинні прагнути» [4: 45].

Доповнюють цю думку позиції, на яких наголошено Макаренком у «Лекціях про виховання дітей»: «Ми вимагаємо від нашого громадянина, щоб він у кожную хвилину свого життя був готовий виконати свій обов'язок, не чекаючи розпорядження чи наказу, щоб він володів ініціативою і творчою волею» [2].



Факторами виховання, на думку Макаренка, виступають суспільні умови. А саме соціальне виховання реалізується через дві функції: прийняття попереднього соціально-культурного досвіду і загальний творчий розвиток людини і суспільства.

Вказуючи на першочерговість суспільних умов у процесі соціального становлення особистості, педагог-новатор ХХ століття разом з тим доводив, що соціальне виховання не зливається повністю з поняттям життя, водночас як і не може існувати у відриві від нього.

Розглядаючи проблеми соціального виховання, Макаренко не вживає поняття «соціалізація особистості». Проте у процес, який нині у соціологічній науці визначається поняттям «соціалізація», педагог-практик включив три елементи:

- особистість;
- колектив;
- суспільство.

Саме через колектив і в колективі особистість адаптується до суспільного життя. У колективі здійснюється становлення людського в людині в усіх її вимірах – і тілесних, і духовних. А.С. Макаренко пов'язував виховання та соціалізацію через спосіб життя колективу.

Колектив він розглядає як спільноту людей, які мають загальну мету діяльності та володіють органами управління та самоуправління [3].

Питання виховання волі і характеру були центральними у його розумінні змісту соціального становлення особистості. Розглядаючи їх не як спадкові якості біологічно обумовлені, а як ті, що формуються протягом усього життя, вказував, що воля і характер виховуються у конкретних суспільно-політичних умовах в процесі трудової діяльності. Важливе місце у соціально-трудова діяльності педагог відводив загальній організації труда.

Слід зазначити, що А.С.Макаренко був прихильником спеціальної виховної дисципліни, основними принципами якої були:

- повага і вимога;
- щирість і відкритість;
- принциповість;
- турбота і увага, знання;
- вправи;
- загартування;
- праця;
- колектив;
- сім'я: дитинство, кількість любові і міра суворості;
- дитяча радість, гра;
- покарання і нагорода.

Антон Семенович підкреслював, що учнівський колектив є частиною радянського суспільства, яка органічно пов'язане з усіма іншими колективами. При чому колективне виховання не вступає у протиріччя з вихованням особистості [5].

Важливими для вивчення моделі «виховного колективу» А.С.Макаренко є закони існування колективу: закон системи перспективних ліній, принцип паралельної дії, спадкоємність поколінь.

Ми можемо стверджувати, що ці закони забезпечували демократичність функціонування його колективів, особистісну спрямованість соціального виховання, орієнтацію на розвиток індивідуальності вихованців, підхід до кожної дитини з «оптимістичною гіпотезою».

Розглянемо, які елементи було покладено Макаренком в основу його моделі «виховного колективу». Серед основних елементів він виділяв: самоврядування (стосується і вихованців, і педагогів, визнається їх рівноправність); писані і неписані норми життя і правила поведінки у колективі, загальний режим; дисципліну; супідрядність; відповідальність; мажорний стиль життя; етику; характер відносин в колективі; інтереси дитинства.

Особистісна і соціальна спрямованість макаренківського колективного виховання значною мірою забезпечувалася такими чинниками:

по-перше, співвідношенням інтересів особистості і колективу, що виражалася у єдності і боротьбі цих інтересів, при цьому враховувався генезис індивідуальних і суспільних інтересів, перспектива їх розвитку;

по-друге, різноманітністю емоційного і духовного життя колективів. Важливе значення в цьому відіграло самоврядування, механізми «системи перспектив» і «паралельної дії», що були

орієнтовані на гармонізацію виховання і суспільного життя колективу і особистості, спрямовані на розвиток власних інтересів вихованців, з урахуванням їх схильностей і здібностей;

по-третє, різноплановістю навчально-виробничих завдань. макаренківський колектив мав соціальний статус, володів господарською самостійністю. Це був особливий вид виробничо-трудового і водночас навчального колективу.

Аналіз теоретичних робіт А. С. Макаренка [1; 2; 5] свідчить про визнання ним беззаперечної вагомості соціального виховання, результатом якого виступає соціальне становлення особистості молодшої людини.

При чому він підкреслював, що цілі і зміст соціального становлення особистості залежать від соціального замовлення (виховати «робітника-організатора»). Мабуть, однією з головних причин успіху його педагогіки, було саме чітке бачення мети виховної роботи.

Процес виховання видатний педагог не обмежував простором вихователь–вихованці. Більш того, вказував на необхідність відокремлення методики виховання від питання навчання, викладання навчальних дисциплін, підкреслював, що виховний процес здійснюється «не лише в класі». Антон Семенович вказував на те, що виховує все: люди, речі, явища. До останнього він залишався упевненим, що виховання проводиться «кожним із вас над кожним з вас». У процесі виховання простежується спадкоємність поколінь: більш доросле покоління передає свої переконання, свій соціальний досвід молодшому. Звідси соціальна зумовленість цілей виховання.

Робота в колективі вимагає від людини здатності до самостійного вибору, вміння приймати рішення в численних життєвих ситуаціях. А це відповідно виховує почуття честі, громадського боргу, обов'язку до колективу. Це забезпечується тим, що вихованці відчувають себе повноправними членами громадського життя. Необхідною умовою цього є єдність і гармонізація виховання і суспільного життя.

Педагог-новатор ніколи не відділяв мету виховання від суспільно-політичних цілей. Вказував на те, що дитину одразу треба включати до суспільно-політичного життя. І задача педагога підібрати шляхи такого включення.

Уся соціально-виховна педагогіка А. С. Макаренка пронизана ідеєю особистісної спрямованості. Їх характерна повна відсутність неприродних методів, форм і засобів виховання. Це процес соціальної взаємодії та суспільного впливу, у ході якого розвивається особистість вихованця.

У практиці колективного виховання ми не знаходимо протиріч з вихованням особистості. Формування людської особистості виступає результатом засвоєння соціальних програм, проте це засвоєння відбувається через індивідуальне сприйняття. Ставлення до людини як вищої цінності забезпечує особистісну спрямованість колективного виховання.

Сучасними науковцями на перше місце у вивчення педагогічної спадщини Макаренка все більше виноситься осмислення його гуманізму.

**Висновки.** Отже, ключові положення концепції соціального становлення особистості А.С. Макаренка не втратили своєї актуальності в сучасних умовах розвитку української освіти. Його трактування фундаментальних проблем педагогіки, таких як співвідношення соціального і педагогічного, колективного і індивідуального, навчання та виховання, дисципліни і свободи, традицій і новаторства, дозволяє ефективно вирішувати педагогічні проблеми сьогодення. Розроблений ряд принципів (принцип зв'язку виховання з життям, принцип поваги і вимоги до особистості, принцип педагогічного оптимізму, принцип захищеності особистості в колективі та ін.) можна використовувати для вирішення сучасних проблем соціального становлення особистості молодшої людини.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / сост. Р. М. Бескина, М.Д.Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – 304 с.
2. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – Алма-Ата: Мектеб, 1988. – 91 с.
3. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса / А.С.Макаренко. Пед. соч. в 8-ми томах. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 588 с.
4. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М.: Политиздат, 1990. – 371 с.
5. Макаренко А. С. Человек должен быть счастливым: Избранные статьи о воспитании/ сост., вступ. статья В. Э. Черних. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2009. – 288 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Курлішук Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Людмила ЛИСЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ

*У статті розглядається проблема якості професійної підготовки вчителів у США; аналізуються різні аспекти сучасного забезпечення якості професійної підготовки вчителя (контроль, допомога, оцінювання, атестація); вивчається ефективність управління якістю підготовки вчительських кадрів як в університетах США, так і в системі післядипломної освіти.*

*Ключові слова: професійна підготовка вчителів, забезпечення якості підготовки, управління якістю підготовки.*

*In the article the problem of quality of professional education of teachers in the USA is examined; different aspects of modern providing of quality of professional education of teacher are analyzed (control, help, evaluation, attestation); efficiency of quality of teacher training management is studied, both in the universities of the USA and in the system of postgraduate education.*

*Keywords: professional education of teachers, providing of quality of education, quality of teacher training management.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції світового розвитку змінюються, глибоко перетворюючи економічні, технічні, соціальні, культурні стосунки та основи людського буття. В контекст цих змін органічно вписується динамічний розвиток освіти та якості підготовки вчителів. Ставлення до освіти як до чинника першочергової соціальної значущості диктується самим життям індустріально розвиненого суспільства США. Забезпечення якісної професійної підготовки вчителів у цій країні залежить від нерозривного зв'язку взаємодії та співпраці державних, професійних і соціальних суб'єктів педагогічної освіти. У доповіді Національної Комісії Освіти та Майбутнього Америки (National Commission on Teaching and America's Future) зазначалося, що контроль за якістю роботи вчителя завжди посилювався, коли суспільство висувало все більші вимоги до вчителя. Нині контроль за якістю викладання має забезпечити, щоб той, хто не вміє ефективно навчати, не зміг працювати в школі [14: 8].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Американськими ученими досліджені окремі напрями й шляхи реформування педагогічної освіти в США (А.Берг, Е.Бойер, Р.Гарднер, Е.Гітлін, І.Гудлед, Л.Дарлінг-Хаммонд, М.І.Діес, Ю.Ітон, Е.Морган та ін.); вивчені різні аспекти забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С.Белл, Л.Дарлінг-Хаммонд, М.І.Діес, І.М.Кел, Т.Сергіованні та ін.); проаналізовані технології якості підготовки та перепідготовки вчителів (Л.Дарлінг-Хаммонд, Т.Дж.Кінні, Ч.М.Кларк, Дж.Д.Ньюсам, Д.Томпсон, Э.И.Уайз, Ф.Фреллоу та ін.).

**Мета статті** – шляхом порівняльного дослідження з'ясувати забезпечення якості професійної підготовки вчителів у США.

Аналізуючи різні аспекти сучасного забезпечення якості професійної підготовки вчителя (контроль, допомога, оцінювання, атестація), Т.Сергіованні висловлює оригінальну думку про контроль за якістю роботи вчителя. Він мріє про той час, коли контроль ззовні буде зайвим [7: 203-214].

В той же час Т.Сергіованні та Р.Старратт стверджують, що оцінювання з метою атестації (evaluation) є невід'ємною частиною забезпечення якості професійної підготовки вчителя і ніхто не може ігнорувати цю реальність [8: 350-351].

А.Б.Колтон і Г.Спаркс-Лангер стверджують, що вчитель має навчитися робити свої власні судження на основі творчого пошуку, аналізу й оцінювання свого власного досвіду та досвіду колег, який набувається в нестандартних ситуаціях навчально-виховного процесу, в реальній ситуації в класі [2: 155].

Розглядаючи такий важливий аспект забезпечення якості професійної підготовки вчителя як оцінювання й атестація вчителя Е.Гітлін та К.Прайс зазначають, що ефективність діяльності педагога суттєво підвищується, коли вчителі можуть вільно аналізувати й критично оцінювати свою роботу. При такому підході вчителі вчать один у одного, зменшується їх ізольованість. [6: 61-73].

У США були прийняті ряд законів з метою регулювання розвитку освіти в країні, створення рівних можливостей, зміни вимог до якості педагогічної освіти, формування нових інститутів

управління освітою з розробки й виконання загальнонаціональних освітніх програм: Закон про освіту в цілях національної оборони (1958), Закон про професійну освіту (1963), Закон про економічні можливості (1964), Закон про цивільні права (1964), Закон про вищу освіту (1965), Закон про розвиток початкової і середньої освіти (1965), Закон про навчання обдарованих дітей (1978), Закон про створення Департаменту Освіти США (1979), Закон про об'єднання й поліпшення програм освіти, Закон про національні цілі освіти (1990), Закон про цивільні права (1991), Мета 2000: Закон про Американську Освіту (1994), Закон про рівні можливості (1995), Закон про вищу освіту (1998), Закон про покращення федеральних досліджень освіти, освітньої статистики, оцінки освіти, інформації освіти та її поширення (2003) тощо.

Посилення федеральної участі в забезпеченні якості професійної підготовки вчителів прослідковується в деклараціях президентів США, зустрічах перших осіб держави з губернаторами штатів і громадськими організаціями з проблем якості підготовки вчительського корпусу країни, поліпшення умов роботи викладачів шкіл і вузів, проведення національних конкурсів з визначення кращих педагогів країни та нагородження їх у Білому домі тощо. У свій час адміністрації президентів Дж.Буша та Б.Клінтона виступили з рядом важливих ініціатив по реформуванню освіти в загально національному масштабі та розробці національних стандартів освіти. У 2009 році згідно плану президента Б.Обами та програми “Відродження Америки та реінвестування” в розділі “Освіта для XXI століття” наголошувалося на необхідності якісної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Залежно від соціально-економічних і політичних умов, що складаються в країні, змінюються і цілі, поставлені перед педагогічною освітою та забезпеченням якості професійної підготовки вчителів. У 50-60-х рр. XX ст. метою державної політики в галузі освіти виступало зміцнення військово-стратегічного потенціалу країни. Основна увага акцентувалася на якості підготовки вчителів середніх шкіл з природничих дисциплін, розвиток матеріально-технічної бази, фундаментальних наукових досліджень в університетах, коледжах тощо. У 70-80-х рр. в умовах економічної конкуренції й розвитку країни була сформульована глобальна мета освіти, – до 2000 року американська освіта повинна зайняти перше місце в світі [12]. Ця мета стала загальнодержавним пріоритетом. У програмі Підготовка Вчителя для Демократичної Школи (Preparing Teacher for Democratic Schools) наголошувалося, що ключ до досягнення поставлених цілей – це висока професійна якість та педагогічна майстерність вчителів. Десятиліття 90-х для системи освіти США визначається науковцями як десятиліття якості [5].

На сучасному етапі цілями виступають забезпечення якості професійної підготовки вчителів та ефективне управління якістю підготовки вчительських кадрів як в університетах США, так і в системі післядипломної освіти. Доктор Юдит Ітон, президент Комісії з Акредитації Вищої Освіти (Council for Higher Education Accreditation) (СНЕА), відзначає посилення ролі уряду США в ухваленні рішення про якість конкретного вузу в оцінці роботи недержавних акредитаційних організацій та об'єднань. У доповідях СНЕА за 2005 – 2006 рр. були надані рекомендації по підвищенню відповідальності експертів та вищих навчальних закладів стосовно акредитації; по розробці жорстких стандартів, на підставі яких усі ВНЗ перевірятимуться й порівнюватимуться; по вдосконаленню акредитації вищої освіти в країні та підвищенню якості університетської освіти [4: 12-13].

З середини XX ст. система підготовки вчителів у США отримала ряд принципових імпульсів в своєму розвитку й удосконаленню. З переходом до постіндустріального суспільства, заснованого на наукоємних технологіях, стає очевидним, що на новому інформаційному етапі необхідно готувати вчителя нової формації – вчителя-професіонала. Під впливом науково технічного прогресу розширився спектр наукових дисциплін, орієнтованих на вдосконалення виробництва і розвиток пов'язаних з ним галузей знань, які зробили значний внесок в теорію якості професійної підготовки вчителів для середньої школи.

Визначення цілей освіти є першим стратегічним моментом на шляху забезпечення якості професійної підготовки вчителів, оскільки включає визначення потреб і розробку послуг, покликаних задовольнити ці потреби. Американські дослідники (І.Д. Гудлед, Р.Б.Лав, Л.Дарлінг-Хаммонд, М.Діес та ін.) вказують на високу значущість розробки стандартів якості тому, що децентралізована система управління освітою у минулому мала різнобій у вимогах до якості педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів у США.

У 80-ті рр. минулого століття виникла необхідність контролю якості підготовки педагогічних кадрів на державному рівні. Доповідь “Нація в небезпеці” (Nation at Risk) у 1983 р. спричинила

розробку ряду заходів по забезпеченню якості підготовки та перепідготовки американських вчителів, включаючи: перегляд умов для тих, хто вступає до педагогічних ВНЗ; визначення термінів навчання в педагогічних ВНЗ для бакалаврів і магістрів; зміна структури педагогічної освіти за трьома рівнями (вчитель-наставник; вчитель-професіонал; вчитель-початківець); введення інституту інтернатури для вчителів-початківців; забезпечення тісного зв'язку педагогічних ВНЗ зі школами, посилення практичної спрямованості педагогічної освіти; мобілізація ресурсів нації для підготовки молоді з національних меншин та етнічних груп до педагогічної професії тощо.

З метою встановлення відповідності змісту стандартів педагогічної освіти та навчальних стандартів шкіл на рівні держави й штатів, а також контролю якості педагогічної освіти Національна Комісія з Питань Викладання (National Commission on Teaching) (NCT) стала вводити процедуру національного вчительського іспиту (statewide teacher's examination).

Тенденція контролю якості педагогічної освіти в США виявляється у вдосконаленні механізмів ліцензування та сертифікації вчительських кадрів. У 1987 р. був створений Консорціум з оцінювання й підтримки вчителів-початківців (Beginning Teacher Support and Induction Consortium) та розроблений ряд стандартів для викладання математики й англійської мови (1995 р.), історії й суспільних наук, початкової та спеціальної освіти тощо (2001 р.). У 2004 році в 49 штатах встановлені стандарти, згідно з якими майбутні вчителі повинні відповідати якості початкового вчительського сертифікату.

Таким чином, на сучасному етапі оцінка якості педагогічної освіти є частиною цілісної системи оцінювання США. Американські учені (Д.Штафлебім, Т.Су, Р.Фор, Дж.Спрінг та ін.) визначають оцінку якості професійної підготовки вчителів як соціальну функцію суспільства по підготовці, залученню на роботу й розвитку педагогічних кадрів на користь суспільства [10: 39; 1: 24].

Історично юридична відповідальність за освіту покладена на штати. На думку Дж. Спрінга, централізація варіюється від штату до штату і залежить від політичного клімату й управління [9]. Основним джерелом законів про освіту є конституції штатів. Конкретні питання освіти регулюються законами (статутами), приймаються законодавчими органами штатів та містять детальні вимоги відносно підготовки вчителів, прийому їх на роботу, а також формують освітню політику в оцінюванні якості професійної підготовки вчителів [1: 19-20].

Майже всі штати керуються вимогами якості професійної підготовки вчителів середньої школи: кандидат на педагогічну посаду у всіх штатах має бути сертифікований відповідно до стандартів, зафіксованих в нормах і законах штатів; вимогою 46 штатів є складання спеціального письмового сертифікованого іспиту; після здобуття вчительського сертифікату штату до зарахування на постійну посаду законодавчо передбачено випробувальний термін від двох до п'яти років, в багатьох штатах зі щорічною й поточною атестацією [12].

Управління якістю професійної підготовки вчителів середніх шкіл здійснюється на федеральному, регіональному та місцевому рівнях. Кожен рівень характеризується сукупністю взаємозв'язків (взаємодії) системи педагогічної освіти та суспільства, сукупністю внутрішньо системних компонентів та стосунків між ними, показниками якості та спеціалізованими ланками для реалізації управлінських функцій, оцінкою та контролем їх виконання.

На федеральному рівні виділяються суб'єкти, які функціонують і здійснюють управлінську діяльність в національному масштабі: Департамент Освіти США, ряд неурядових організацій (агентств), Американська Федерація Вчителів (American Federation of Teachers) (AFT), Американська Асоціація Коледжів Педагогічної Освіти (American Association of Colleges for Teacher Education) (AACTE), Американська Педагогічна Асоціація (The Association of American Educators) (AAE), Рада з Акредитації Педагогічної Освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) (NCATE), Національний Комітет Професійних Педагогічних Стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS) тощо.

Забезпечення якості професійної підготовки вчителів середньої школи на регіональному рівні здійснюється департаментами освіти штатів, шкільними округами, регіональними інститутами акредитації, сертифікації та ліцензування тощо.

Забезпечення якості професійної підготовки вчителів на місцевому рівні здійснює місцевий відділ освіти (Board of Education) або департамент освіти міста (City Department of Education).

**Висновки.** Таким чином, на сучасному етапі оцінка якості педагогічної освіти є частиною цілісної системи оцінювання США. Американські учені визначають оцінку якості професійної

підготовки вчителів як соціальну функцію суспільства по підготовці, залученню на роботу й розвитку педагогічних кадрів на користь суспільства. В умовах децентралізованого управління системою освіти в США не ставиться завдання єдиної концепції оцінки якості педагогічної освіти. Оцінювання якості підготовки вчителів середньої школи країни регламентується законодавчими й виконавчими органами штатів та здійснюється на федеральному, регіональному та місцевому рівнях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алферов, Ю. С. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом / Ю.С. Алферов, И.М. Курдюмова, Л. И. Писарева. – М., 1997. – С. 19 – 20.
2. Colton A.B. and Sparks-Langes G. Restructuring Student Teaching Experiences. In Supervision in Transition. The 1992 Yearbook. – P. 155 –168.
3. Darling-Hammond, L. Performance-based Assessment and Educational Equality II Harvard Educational Review. – 1994. – Vol. 62 (1). – №1. – P.5 – 26
4. Eaton, J.S. The USA Government and Accreditation: Extraordinary Attention I J.S Eaton II International higher education. – 2007. – № 48. – P. 12 –13.
5. Fraser, J.W. Preparing teacher for democratic schools: The Holmes and Carnegie reports five years later a critical reflection I J.W. Fraser II Teachers college record. –1992. – Vol.94. – №1. P.7- 40.
6. Gitlin A., Price K. Teacher Empowerment and the Development of Voice. – Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook. – P. 61-74.
7. Sergiovanni T.J. Moral Authority and the Regeneration of Supervision// Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook. – P. 203-214.
8. Sergiovanni T.J. and Starratt R.J. Supervision: Human Perspectives. – New York: McGraw-Hill, 1998. – P. 350-351
9. Spring, J. Conflicts of Interests. McGraw-Hill Companies, Inc., 1998, – P. 38 – 40.
10. Stufflebeam, D. Principal Evaluation: New Directions for Improvement I D. Stufflebeam, D. Nevo II Peabody Journal of Education. – 1993. – Vol. 68. – №2. – P.39.
11. Valente, W.D. Education Law: Public and Private I W.D. Valente. – St.Paul (Mo), 1985. – Vol.2 – P.499.
12. Weekly Compilation of Presidential Documents II Week Ending Friday. –October 6. – 1989. – Vol. 25. – № 40. – P.147–149.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лисенко Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Тетяна ЛЯХ, Тетяна СПІРИНА (Київ, Україна)**

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

*У статті розглядаються зміни, що відбуваються у вищій школі та впливають на підготовку майбутніх фахівців. Актуальність звернення до проблеми формування професійної культури у майбутніх фахівців соціальної сфери ми вбачаємо в тому, що реальне і кардинальне оновлення духовного життя суспільства можливе лише за умов, коли в освітньому процесі упродовж усіх років враховуватимуться ціннісні пріоритети студентів.*

*Ключові слова: культура, освіта, професійна культура, соціальна сфера, соціальний працівник, творчість, фахівець.*

*В статье рассматриваются изменения, происходящие в высшей школе и влияющие на подготовку будущих специалистов. Актуальность обращения к проблеме формирования профессиональной культуры у будущих специалистов социальной сферы мы видим в том, что реальное и кардинальное обновление духовной жизни общества возможно лишь при условии, когда в образовательном процессе на протяжении всех лет учитываются ценностные приоритеты студентов.*

*Ключевые слова: культура, образование, профессиональная культура, социальная сфера, социальный работник, творчество, специалист.*

*The article deals with the changes taking place in higher education and training which affect the future professionals. We consider the necessity of addressing the formation of professional culture among future professionals of the social sphere. In our opinion real and radical renewal of the spiritual life of the society is only possible on conditions that students' value priorities are taken into account during the whole educational process.*

*Keywords: culture, education, professional culture, social services, social worker, creative, professional.*

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.** В умовах гуманізації освіти, коли культура людини являє собою вищу цінність, метою професійної підготовки стає формування культури майбутнього фахівця. У теорії і практиці освіти склалися передумови для розгляду професійної культури як категорії, для розробки відповідної моделі, з'ясування механізму становлення і розвитку професійної культури фахівців соціальної сфери.

У зв'язку зі змінами вимог, які ставляться до сучасного фахівця, виникає необхідність удосконалення професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. У підготовці майбутніх фахівців професійна культура займає особливе місце, тому що в ній, як і в загальній культурі, акумулюється соціокультурний, інтелектуальний, моральний потенціал студентів та педагогів.

**Загальний аналіз останніх досліджень і публікації з проблеми із зазначенням нерозв'язаних питань або аспектів.** Питанням загальної і професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені праці вчених у галузі педагогіки вищої школи (І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Плахотнік та ін.).

Інтерес викликають праці, пов'язані з формуванням нового педагогічного мислення, що є неодмінною умовою удосконалення професійної культури (О. Анісімов, Г. Гранатів, В. Зінченко та ін.).

Культура як одна з основних професійно значимих характеристик фахівця розглядається у працях учених, що займаються проблемами соціальної педагогіки (О. Безпалько, І. Зверєва, Г. Лактіонова, С. Харченко та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Система освіти, сьогодні, модернізується та реформується з урахуванням традиційних освітніх парадигм, їх цілей, цінностей, потреб життя, економічних можливостей і традицій культури. Гуманітаризація й демократизація освіти є базовими компонентами реформування освіти в єдину комплексну систему національної освіти як соціокультурного феномену [6].

Разом з тим, недостатньо розробленими залишаються окремі аспекти професійної культури, зокрема, можливості навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах для підвищення рівня професійної культури майбутніх фахівців.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Питання підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери зумовлює соціально-педагогічну значущість та необхідність вирішення проблеми формування їхньої професійної культури у системі неперервної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Взаємини, що складаються між соціальним працівником і клієнтом, первинні, але їх ціннісні, морально-психологічні і технологічні сторони не завжди усвідомлюються фахівцем як один з головних засобів і умов ефективності його діяльності, і значною мірою вони залежать від рівня його професійної культури.

На думку Ю. Азарова сучасному фахівцю однієї загальної культури недостатньо – потрібні спеціальні знання й уміння: уміння спостерігати за дітьми, виявляти суттєве в їхньому розвитку, співвідносити це суттєве з тими головними соціальними тенденціями, що вже намітилися в суспільстві; визначати шляхи і методи їхнього розвитку, глибоко аналізувати діалектику взаємопереходу різних засобів, прийомів виховного впливу; науково систематизувати соціально-педагогічні знахідки та досягнення [1].

Професійна культура є найважливішою частиною загальної культури соціального працівника, що містить у собі розвиненість і розмаїтість здібностей, їхнє багатство, гармонію розумового й емоційного початку професійної діяльності і поведінки людини. Професійне становлення особистості майбутнього фахівця має дві основні функції. З одного боку, воно слугує потребам формування загальнолюдських якостей, що необхідно будь-якій людині і професіоналу, з іншого боку – засвоєнню соціально-педагогічних знань, умінь і навичок та є основою для грамотного здійснення ним майбутньої соціально-педагогічної роботи.

В. Діденко зазначає, що загальнокультурний розвиток особистості є умовою її професійного розвитку. Основними гуманістичними цінностями суспільства є воля, творчість, спілкування, спрямовані на творчу діяльність. Ці три складові виступають у взаємозв'язку: творчість як вища воля, спілкування як потреба в іншому, як умова вільної реалізації особистості. Нові вимоги до фахівця можуть бути реалізовані, насамперед, через зміни в змісті і формах освіти [3].

**Метою** професійної підготовки фахівця є забезпечення поступального розвитку його творчого та професійного потенціалу. Вона включає формування системи професійних знань, умінь, навичок і творчий розвиток особистості. Говорячи про професійну культуру фахівців соціальної сфери, можна припустити такий рівень педагогічної діяльності, що забезпечить високо результативне вирішення навчально-виховної задачі в ситуації психологічного комфорту студента і творчість саморозкриття особистості педагога.

Як зазначають В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Никандрова та ін. [4] педагогічна дійсність об'єктивно вимагає від викладача творчого ставлення до всіх сфер діяльності (наукової, навчально-методичної, виховної, суспільної).

Творча активність викладача – це результат високого рівня розвитку професійної культури, що припускає «оснащеність» інтелекту викладача спеціальними і педагогічними знаннями, метою і суспільною значимістю діяльності, почуттям відповідальності за її наслідки, потребою в пізнанні педагогічної реальності і себе як професіонала, здатністю реагувати на все нове в педагогічній освіті.

Для студента – майбутнього фахівця соціальної сфери творчість є важливою рисою професійної діяльності. Тому розвиток індивідуальності повинен припускати розвиток відповідних характеристик психіки, і насамперед креативності мислення (інтелектуальна сфера), інтелектуальні потреби, прагнення до оригінального, незвичайного (мотиваційна сфера).

Й. Ісаєв зазначає, що професійна культура проявляється як інтегральна властивість особистості педагога-професіонала, як умова і передумова ефективності педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетенції викладача і як мета професійного самовдосконалення [5].

Позитивна спрямованість самореалізації визначається не тільки і не стільки зовнішнім впливом, скільки внутрішньою потребою особистості. Потреба в самореалізації – одна з провідних потреб особистості, що є джерелом індивідуально-значимої активності людини, спрямованої на перетворення себе й інших. Здатність до професійної діяльності, через систему потреб, інтересів, цінностей особистості студента, виражаються в інтеграції різноманітних видів науково-педагогічної діяльності. Процес самореалізації – це не одиничний акт, а процес постійного подолання себе, здійснення себе для нового повного розкриття своїх сил і здібностей, коли особистість стає суб'єктом свого розвитку.

Професійна культура, як частина загальної, являє собою нормативні вимоги до діяльності фахівця, а тому існує стільки видів культури, скільки є видів професійної діяльності. Ускладнення і диференціація цієї діяльності ведуть за собою розвиток і диференціацію культури, виділення в ній нових самостійних елементів та підсистем.

Будучи процесом і одночасно результатом діяльності, культура являє собою соціальне явище, що охоплює усе, що створює суб'єкт, освоюючи світ об'єктів. Можна стверджувати, що майже всі п'ять основних елементів, що складають структуру діяльності – суб'єкт, мета, об'єкт, засіб, методи, продукт (результат) – породжені культурою. Виключення складає лише сам об'єкт, що частково вже «окультурений» на попередніх етапах свого існування [2].

Сучасний фахівець не просто реалізує себе, роблячи вибір між репродуктивним способом професійної діяльності і творчістю, він якісно перетворює себе, знімає свої психологічні бар'єри, переосмислює свої професійні очікування, шукає можливості для розвитку професійно-значущих якостей, виробляє свою соціально-педагогічну концепцію. У цілому для творчої професійної діяльності фахівця соціальної сфери характерні, по-перше, інноваційна спрямованість, по-друге, спрямованість на розвиток себе як індивідуальності в процесі творчої діяльності [7].

Фахівець усвідомлює, що без самовдосконалення, саморозвитку індивідуальності неможливе зростання у професійній сфері. Тому, оволодіння новітніми та розробка власних технологій, неможливе без розвитку професійно важливих якостей як цілей життєдіяльності. Саме ці дві спрямованості можна розглядати як найважливіші критерії професійної культури фахівців соціальної сфери.

Професійна культура також містить у собі культуру мислення, що формується як повсякденними засобами в процесі життя індивіда, так і спеціальними, до яких відноситься вивчення однієї з філософських наук – формальної логіки.

До професійної культури входить і культура почуттів. Ідеться про вироблення здатності любити, співпереживати, мучитися каяттями совісті, про формування найширшої гами вищих переживань, без яких спілкування і професійна діяльність не дадуть добрих плодів. Культура почуттів виявляється у здатності висловити кваліфіковані судження морального, естетичного, політичного, правового, релігійного чи філософського характеру з приводу тих чи інших явищ.

Елементом професійної культури є організаційна культура, що дозволяє забезпечити на всіляких рівнях процеси навчання і виховання. Соціальний працівник повинен сам мати навички організатора і передавати їх клієнтам.



У працях Л. Нейштат, Ю. Рябова, Т. Левашової та ін. спостерігається прагнення розкрити культуру як інтегральну системну єдність ряду компонентів, виділяючи серед них системотворчий. Зокрема, Л. Нейштат пропонує наступні компоненти: духовно-інтелектуальний, процесуальний, творчий і ціннісно-емоційний. Перші три, на думку автора, у структурі досліджуваного явища відбивають зміст і призначення педагогічної технології, останній виступає показником соціальної зрілості людини, волі вибору й активності.

Звернення до культурологічного підходу як методологічної основи досліджень професійної культури майбутнього фахівця дозволяє виділити три основних аспекти: аксіологічний, технологічний та індивідуально-творчий.

Вивчивши різні підходи до визначення професійної культури, уточнимо її сутність для майбутнього фахівця соціальної сфери. Під професійною культурою фахівця соціальної сфери ми розуміємо інтегративну властивість особистості, що включає в себе сукупність інтелектуальних, духовних, творчих, педагогічних здібностей та складає стиль соціально-педагогічної роботи, сформованих на основі загальної культури, позитивного досвіду, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, отриманих при засвоєнні педагогічних цінностей і створенні технологій з творчим підходом у вирішенні педагогічних завдань, що дозволяють ефективно і якісно здійснювати соціально-педагогічну роботу, спрямовану на сприяння розвитку дітей, підлітків і молоді в різних соціумах.

**Висновки і перспективи подальших розвідок у цього напрямку.** Таким чином, основою для формування професійної культури майбутнього фахівця є його особистісні якості і його попередня культура, а умовою її цілеспрямованого розвитку – удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : книга для учителя / Азаров Ю. П. – 2-е изд., испр. и доп. - М. : Просвещение, 1985. - 448 с.
2. Бранский В. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума в свете концепции синергетического историзма / В. Бранский, С. Пожарский. – 2-е изд. испр. и доп. - СПб. : Питер, 2002. - 180 с.
3. Диденко В. Введение в педагогическую профессию : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / Диденко В. – Смоленск : [б. и.], 1999. - 198 с.
4. Дубасенюк О. Методика формування професійної умілості майбутніх вчителів / О. Дубасенюк // Шлях освіти. - 1998. - № 3. - С. 37-41.
5. Исаев И. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / Исаев И. ; Московск. пед. гос ун-т ; Белгородск. гос. пед. ин-т. – М.-Белгород : [б. и.], 1993. – 219 с.
6. Кремень В. Антропоцентрична парадигма сучасної філософії освіти / В. Кремень // Наук. вісник каф. ЮНЕСКО КДЛУ (ЛІНГВАПАКС – VIII). Філософія, педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах : зб. наук. ст. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. - Вип. 3. - С. 55-62.
7. Семиченко В. Від базових ознак педагогічної діяльності - до бази педагогічних технологій / В. Семиченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2001. - Вип. 1. - С. 96-107.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Спіріна Тетяна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти (Інститут психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка).

**Лях Тетяна Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти (Інститут психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка).

**Алла МАКАРЕНКО (Київ, Україна)**

## ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИРОБНИЧОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

*Розкрито аспекти професійного становлення під час виробничої технологічної практики як умова особистісного розвитку майбутніх учителів технологій, зміст програми виробничої практики, самостійної роботи студентів, індивідуальних завдань, представлено розрахунок рейтингових балів за видами контролю.*

*Ключові слова:* зв'язок теорії з практикою, технологічна практика з деревообробки, бази проведення практики, змістовий модуль, самостійна робота, індивідуальні завдання, вид діяльності, професійне становлення.

*The article reveals the aspects of professional development during practical technological training as a condition of future technology teachers' personal development; the content of training practice program, students' independent work, individual tasks, calculation of rating points according to the types of control.*

*Keywords:* communication theory and practice, technological practice of woodwork, base of practice, content module, independent work, individual tasks, activity, professional development.

**Постановка проблеми.** Одним з дидактичних принципів освітньої підготовки майбутніх вчителів технологій є принцип зв'язку теорії з практикою, який полягає в їх гармонійному поєднанні зі складним світом виробничих технологій. З усіх відомих форм навчального процесу найбільшу практичну спрямованість мають лабораторно-практичні заняття, а також практика студентів: навчальна, навчально-виробнича, технологічна та інші її види. Важливо, щоб вона проводилась в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладачів та спеціалістів з даного фаху. Виробнича технологічна практика, як форма навчального процесу, реалізує принцип зв'язку теорії з практикою та принцип єдності навчання і самонавчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку. Професійне становлення під час виробничої технологічної практики реалізується за умов розробки навчально-методичного комплексу практики та паритетної співпраці всіх учасників навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Організація виробничої практики, як свідчить проведене нами опрацювання наукових джерел та літератури, є актуальною науково-педагогічною проблемою, а саме: теоретичні основи здійснення виробничої практики представлено в монографічних виданнях та методичних посібниках українських і російських учених С. Батишева, Г. Грецької, В. Панкратової, В. Скакуна, В. Сурікова, О. Титова, І. Труханова, М. Шамкова; організаційно-методичні питання щодо проведення виробничої практики відображено у працях М. Макієнка, О. Молчанова, Л. Сушенцевої, А. Щепотіна; діяльність майстра виробничого навчання у ході практичного навчання аналізувалась І. Васильєвим, Г. Грецькою, Т. Дев'ятьяровою, В. Панкратовою, І. Трухановим, М. Шамковим; система контролю виробничої практики знайшла відбиття в роботах Ю. Белова, М. Горяїнова, М. Колесника, З. Рогушиної, О. Соколова; виховання учнів під час професійно-практичної підготовки частково висвітлено в працях М. Будникова, М. Дьяченко, С. Золотухіної, Ф. Каримова, Н. Ничкало, В. Федцова, О. Щербак.

Окремі аспекти організації виробничої практики в історико-педагогічному плані були розглянуті в монографіях виданнях та дисертаційних дослідженнях багатьох учених: С. Батишева, О. Булгакова, Н. Глазунової, Н. Дєєвої, О. Коханко, Н. Ничкало, В. Олейника, Є. Осовського, Н. Падуна, М. Пузанова, М. Соловйова, О. Хромової, О. Щербак. Дані наукові праці у своєму змісті розкривають важливість виробничої практики в системі професійної підготовки, обґрунтовують особливе значення загальнопедагогічного принципу взаємозв'язку теорії та практики у забезпеченні та формуванні міцних знань і якісних практичних умінь в учнів професійно-технічних училищ та шляхи реалізації даного принципу у процесі професійного навчання.

Важливого значення, при дослідженні взаємозв'язку теорії та практики, набула діяльність А. С. Макаренка, який урізноманітнив та удосконалив свій педагогічний досвід новою методикою виховання. Він один з перших, хто у педагогічній літературі наголосив на тому, що між теорією і практикою є тісний взаємозв'язок. А.С. Макаренко дійшов висновку: "Практика неможлива без теорії, теорія неможлива без практики" [2: 395]. Однак, питання методики організації виробничої технологічної практики майбутніх учителів залишається поза увагою вчених-педагогів.

**Мета написання статті** полягає в розкритті аспектів професійного становлення під час виробничої технологічної практики як умова особистісного розвитку майбутніх учителів технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Технологічна практика з деревообробки проводиться на основі прямого договору, укладеного між навчальним закладом та виробничими об'єднаннями, підприємствами міста, де знаходиться вищий навчальний заклад або за адресою проживання студента (для заочної форми навчання). Такі підприємства (заводи, меблеві фабрики, деревообробні комбінати та інші підприємства будь-якої форми власності, які спеціалізуються на виробництві виробів з деревини та деревинних матеріалів) забезпечені сучасним виробничим технічним обладнанням, комп'ютерною технікою й електронними вимірювальними приладами та відповідають вимогам програми практики [1: 41]. Насьогодні, базами проведення технологічної

практики є ЗАТ «Фанплит» (м. Київ, Договір № 2009. ПТО.005) та ряд приватних деревообробних підприємств міста (бази практики можуть змінюватись відповідно до укладених строкових договорів з підприємствами), які допомагають результативно поєднувати теорію з набуттям практичних навичок.

Професійне становлення студента під час виробничої технологічної практики відбувається якщо: всю роботу на виробництві він виконує самостійно під керівництвом керівника практики [3: 44-46]; набуває умінь планувати та організовувати самостійну роботу, зберігаючи логічно-змістовий зв'язок; працює продуктивно, самостійно визначає цілі та розробляє способи діяльності, реалізує їх практично, оцінює ступінь досягнення цілей, вносить корекційні дії, спрямовані на повне досягнення цих цілей.

Нами опрацьовано, проаналізовано існуючі програми виробничої практики [1; 3; 4] та розроблено програму технологічної практики з деревообробки, яка включає такі модулі та теми:

**Змістовий модуль 1. Структура та організація виробництва**

Тема 1. Оформлення на практику, знайомство з структурою та організацією виробництва, його місцем розміщення та значенням для регіону; структурою управління підприємством. Інструктаж з техніки безпеки та промсанітарного мінімуму праці.

Тема 2. Ознайомлення з постачанням підприємства сировиною та її зберіганням, основними технологічними процесами та устаткуванням, організацією робіт по енергозбереженню на підприємстві.

Тема 3. Ознайомлення із роботою в заготівельних цехах. Механічна обробка деревини та виробництво пиломатеріалів.

Тема 4. Ознайомлення із роботою в заготівельних цехах. Обробка пиломатеріалів. Професії.

**Змістовий модуль 2. Робота в цехах**

Тема 5. Технологія виробництва фанери. Сировина, технологічні процеси виробництва. Сортамент продукції.

Тема 6. Технологія виробництва шпону. Сировина, технологічні процеси виробництва. Сортамент продукції.

Тема 7. Технологія виробництва ДВП. Сировина, технологічні процеси виробництва. Сортамент продукції.

Тема 8. Ознайомлення з організацією обслуговування споживачів та робота в торгівельному залі складу.

Самостійна робота студентів базується на опрацюванні таких тем: Знайомство з історією підприємства. Структура підприємства. Ознайомлення з основними техніко-економічними показниками роботи підприємства. Вивчення і аналіз систем постачання підприємства. Вивчення і аналіз систем виробництва продукції. Вивчення і аналіз систем обслуговування підприємства. Вивчення і аналіз устаткування, елементів і конструкцій підприємства. Ознайомлення з основними видами продукції та технічними умовами деревообробних підприємств. Ознайомлення з технологією спеціальних деревообробних виробництв. Складання професіограми професії «помічник верстатника або оператора». Складання професіограми професії «робітник на операціях складання». Складання професіограми професії «помічник сортувальника або контролера». Складання професіограми професії «робітник на операціях опорядження». Оформлення звіту та його захист.

Індивідуальні завдання видаються студентам для закріплення на практиці отриманих у вищому навчальному закладі теоретичних і практичних знань та вмінь обробки деревини. Керівник практики від вищого освітнього навчального закладу може запропонувати такі види індивідуальних завдань: підбір дидактичного матеріалу для майбутньої педагогічної діяльності (виконання технологічних процесів виготовлення деталі чи виробу на промисловому обладнанні; фото цехів, устаткування та робочих місць на підприємстві; Perezнімання технологічної послідовності виготовлення виробів). Контроль за проведенням технологічної практики здійснюється керівником практики від вищого освітнього навчального закладу та підприємства одночасно. Метою його є виявлення і усунення недоліків і надання практичної допомоги студентам під час виконання програми практики.

Керівник практики від підприємства може запропонувати такі види індивідуальних завдань, тематика яких полягає в поглибленому вивченні основ виробництва деревинних матеріалів: Лісосировинна для виробництва фанери. Технологія виробництва фанери сирим гарячим способом склеювання. Технологія виробництва фанери сухим гарячим способом. Технологія

виробництва фанери з використанням карбамідних смол. Технологія виробництва ресечної столярної плити. Технологія виготовлення гнукотесених деталей. Асортимент фанерної продукції. Автоматичні технологічні комплекси для функціонального системного контролю і управління виробничими процесами. Застосування автоматичного та напівавтоматичного обладнання при виготовленні продукції. Технологія виробництва деревноволокнистих плит марки ПСТ (MENDE-MDF) сухого безперервного способу виробництва на базі устаткування і за технологією фірми "Бізон-Верке" (Німеччина). Оздоблення фанери.

Основними показниками для оцінювання роботи студента на практиці є: виконання календарного плану практики; результати виконання індивідуальних завдань; навчальна і трудова дисципліна під час проходження практики; якість звіту студента.

Питання, які висвітлюються у звіті про виконання програми практики: коротка характеристика підприємства (історія розвитку деревообробного виробництва, призначення та форма власності підприємства); характеристика матеріально-технічної бази деревообробного підприємства; характеристика виробничих процесів та технологічних ліній підприємства; змісту практичної діяльності в цехах; результати виконання індивідуального завдання; висновки і пропозиції.

#### Розрахунок рейтингових балів за видами поточного та підсумкового контролю

№ з/п	Вид діяльності	Коефіцієнт (вартість) виду	Кількість робіт виду	Максимальний результат
1.	Виконання календарного плану практики	1	10	10
2.	Результати виконання індивідуальних завдань	1-3	10	30
3.	Навчальна дисципліна під час проходження практики	1-12	2	24
4.	Трудова дисципліна під час проходження практики	1-2	8	16
5.	Звіт студента	1-2	1	2
6.	Оформлення щоденника	1-12	1	12
	Рубіжний рейтинговий бал			100
	<i>Диференційований залік</i>	1-100	1	<i>100</i>
	Підсумковий рейтинговий бал			100

Оцінювання вказаних видів діяльності сприяє заохоченню студентів до: систематизації і поглиблення знань з усіх розділів програми практики; використання наукової термінології, стилістично грамотного, логічного правильного викладу відповіді на запитання з обґрунтованими висновками; бездоганного володіння інструментарієм технічних дисциплін, ефективного використання його в постановці і вирішенні наукових і професійних завдань; самостійного і творчого вирішення проблем в нестандартних виробничих ситуаціях; чіткого і методично доцільного визначення мети і завдань виробничої діяльності з урахуванням галузевих особливостей; засвоєння основної та додаткової літератури, рекомендованої навчальною програмою практики; повного виконання індивідуального завдання; високого рівня культури виконання завдань; оформлення звіту і щоденника у відповідності до вимог програми практики.

**Висновки.** У формуванні особистості майбутнього вчителя технологій надзвичайно важливого значення самостійних кроків у напрямі саморозвитку, самовдосконалення, професійного становлення набуває орієнтація на забезпечення єдності зовнішніх впливів і саморуку, самонавчання, самовиховання. Такий підхід до особистісного розвитку під час

виробничої технологічної практики на деревообробних підприємствах сприяє сумлінному ставленню студентів до поставлених перед ними завдань, підготовці студентів до усвідомленого і поглибленого практичного вивчення навчальних дисциплін за обраними спеціалізаціями, а отже, професійного становлення як майбутнього вчителя технологій. Подальші наші дослідження спрямовані на формування методичних рекомендацій до самостійної роботи студентів під час виробничої технологічної практики.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк Т. Б. Програми і методичні рекомендації до проведення технологічної практики для вищих навчальних закладів напрямку підготовки 010103 «Технологічна освіта». / Т. Б. Гуменюк, А. І. Макаренко // – К. : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 64 с.
2. Макаренко А. С. Педагоги пожимают плечами : [Пед. соч.] / Антон Семенович Макаренко. – М : 1957. – т. 2. – 496 с.
3. Наскрізна програма практики студентів напрямку підготовки – 0101 Педагогічна освіта спеціальності – 6.010103, 7.010103, 8.010103 Технологічна освіта. Укладачі: А. І. Батрак, Т. Б. Гуменюк, Г. С. Зікій та ін. Збірник наскрізних програм практик студентів за спеціальностями університету / редкол.: В. П. Андрущенко, В. П. Бех, Г. І. Волинка та ін.; МОН, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 489 с.
4. Технологія: освітньо-професійний комплекс (частина II): галузь знань 0101 – Педагогічна освіта, напрям підготовки 010103 – Технологічна освіта, освітньо-кваліфікаційний рівень – 6.010103 «Бакалавр педагогічної освіти»: Посібник / Упоряд.: М.С. Корець, Т.Б. Гуменюк, А.І. Макаренко, О.П. Гнеденко / За ред. доктора пед. наук, проф. М.С. Корця. – К. : НПУ, 2010. – 400 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Макаренко Алла Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальнотехнічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Valeriy MYTSENKO (Kirovohrad, Ukraine)**

## APPLICATION OF MULTIMEDIA IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE SPECIALISTS' PROFESSIONAL SKILLS

*В статті розглянуто використання мультимедійних технологій у навчальному процесі. Представлені основні види використання комп'ютерних та мультимедійних технологій в освітньому середовищі та наведено класифікацію інформаційних технологій навчання згідно дидактичної спрямованості.*

*Ключові слова: мультимедійні технології, інформаційне суспільство, системи програмованого навчання, інтелектуальні навчальні системи.*

*The article discloses the usage of multimedia technologies in the process of teaching and learning. The main ways of computer-based and multimedia technologies in educational environment were presented. The classification of information technologies according to the didactic direction was offered.*

*Key words: multimedia technologies, information society, systems of programmed instruction, intelligent tutoring systems.*

The development of science and technology, the expansion of production and high-tech industries determine the growth of information in various fields of knowledge.

The volume of information doubles every 15 years, which requires a more complex usage of specific information technology. This makes us look for the way to become a new Ukrainian "information society", that is, the one where objects and work results of most of working population are the information and knowledge. The society with powerful development of information technology, communications technology, integrated communication systems, information networks with highly sophisticated features and diverse service. The application of advanced information technology and information techniques leads to radical changes in the socio-economic aspects of the society. There is a growth of conditions for enhanced and effective use of information resources – the most important strategic factor of development. This application allows saving other resources such as raw materials, energy, equipment, human resources, social time, etc. IT and machines play a critical role in the information exchange among people, in compiling and distribution of information, in the process of intellectualization of society and in the development of its education and culture.

The rapid growth of information has led to controversy: various kinds of information have increased and cover most of different needs, but at the same time there is huge circulation of redundant information. We accumulated huge information capacity but people can not use it at their most because of the physical and technical constraints. The introduction of automated information processing tools can cope with these contradictions.

As a result of the process of informatization there appears information society. This concept was formulated in the late 60's – early 70-ies of XX century by Y. Hayashi [4: 4]. The information society is defined as a society in which the process of computerization provides people with access to reliable information, saves them from routine work, provides a high level of automation. In this case, the product becomes more "information capacious" (it will keep a higher share of innovation, design,

telecommunications and information processing capacities). The technological background of the emergence of information society was the invention of the microprocessor technology and a personal computer, networking and communications.

So, educational establishments must not only keep up with the demands of a society, but also to be proactive. The main objective of universities is to train specialists who can live and work in the information society and have highly developed skills in computer technologies. The introduction of computerization in the learning process takes place in three stages [1: 277].

The first stage provided computers to be used solely as an object of study as new technical means for science lessons. Access to computers was limited to a small number of teachers who were specialists in programming and information science. The second stage contemplated using computers during other lessons and in most cases on the basis of specially developed training programmes.

The third stage gave a significant expansion of the scope of personal computers to solve various problems of education quality management.

Computer-based training technologies, as well as computer programmes have varying degrees of complexity and involvement in the learning process. O.I. Agapova, O.A. Krivosheev, A.S. Ushakov identify three levels of computer-based training technology. According to them, "computer technology is a combination of methods, forms and means which influence a human being in the process of development. Educational technology is built on the basis of certain content and must correspond to it. It involves the use of appropriate methods of presentation and assimilation of different types of knowledge with the help of modern computer technology " [1: 278].

Computer technology is the first generation stores in its basis traditional forms and methods of teaching. Reliance is placed on the classic textbooks, but to improve the way of presentation of knowledge and gain control over its mastery we may use a computer.

Computer technology of the second generation was based on the traditional content, which does not use systematic combination of classic and modern forms and methods of teaching. It is supported by traditional textbooks, reference books and teaching aids, as well as advanced computer programmes and educational environment, which were oriented to the processes of a comprehensive study of models of the real world.

Computer-based training technology of the third generation is a unified educational process based on the interdisciplinary non-traditional content, forms, methods and means of education. Computer becomes the most important element at the third stage.

In the long term, according to experts, a classroom should be a laboratory full of computers, audio and video, creating a possibility to work both individually and in small groups. Telecommunications will allow students to use an extensive database, to get in touch with other educational establishments nationally and internationally and to get access to the world famous libraries and information centres.

The teacher's role will be to assist and manage the educational process in its entirety. Recently the developers of computer-based learning technologies have great hopes for the development and practical application of multimedia programs.

The quality and level of their development is largely dependent on the level of creativity of developers, that is, lyricists, artists, experts in video and audio, programmers. In addition, they should possess knowledge in the theory and practice of teaching.

During their classes students can get information from newspapers, television and will be able to interview, write essays, present shows with the help of multimedia computer-based learning technologies. By doing so, they will not only learn the subject well but also will develop their creativity, communication and organizational skills. A unique opportunity to promote and maintain a high level of interest and cognitive development of students will create potential through continuous updated form and methods of teaching.

The forms of organization of multimedia technology in learning process are immense. These may include teleconference, business case-studies, fairs of student creativity, intellectual debates, discussion clubs, etc. As it can be seen from the list of possible forms of multimedia technology, the teacher should not only possess knowledge of computer software, but also have high teaching skills, general cultural background and a high level of creativity. However, the computerization of education still has many unsolved problems of teaching:

- complete implementation of general computer training, selection and design of educational material in accordance with the principles of didactics and specific to the subject;
- the use of computer technology in management and research activities in the field of education;

- solving complex problems directly related to enhanced computer-based learning [1: 281].

The stage which goes prior creating the system of information technology in learning process is the determination of classification criteria for the identification of specific software products and preference on strategy selection.

On the basis of these conditions we recommend the following as conceptual classification features:

1. Didactic orientation.
2. Software implementation.
3. Technical assistance.
4. Subject area of application.

Let us consider classification by didactic orientation. There are several approaches to the classification of components of software and hardware for the didactic orientation.

For example, it is proposed to classify knowledge transferred to students using a computer in the following way: first, there was a division of knowledge into explicit (articulated) and implicit (non-articulated).

Articulated part of knowledge is the knowledge that can be easily structured and can be transmitted to a student with the help of pieces of information (text, graphics, video, etc.). Non-articulated part of knowledge is the component of knowledge which is based on experience, intuition, etc. This part of knowledge covers abilities, skills, intuitive images and other forms of human experience that can not be transferred directly to the learner. This part of knowledge is received by a student in the process of independent cognitive activity while solving practical problems and tasks. Having this classification of knowledge we can classify educational programme complexes. Technologies that are the basis of the above-mentioned systems and which are used to support the learning process of the articulated part of knowledge are declarative. These will include:

- computer tutorials;
- training database;
- test and control programmes;
- other computer tools to store, transmit and validate training information for educational purposes.

The technologies used to create training programmes that support the process of development of non-articulated part of knowledge are procedural. Information technologies of this class do not contain and do not verify knowledge in the form of pieces of information. They are built on the basis of different models. In this case, they include:

- application packages;
- computer simulators;
- laboratory courses;
- software for business case-study;
- expertise and training systems and other computer tools that allow students receive useful information during the investigation of the subject area under study [2: 80].

There is another approach to the classification of the didactic orientation, that is by the type of training. In this case, information training technologies are also divided into two classes:

- systems of programmed instruction;
- intelligent tutoring systems.

Systems of programmed instruction involve students into getting pieces of information (text, graphics, video depending on technical capacities) in certain sequence and provide control of the assimilation of the course at the points defined by a teacher.

Intelligent tutoring systems differ by the following characteristics as adaptation to the student's knowledge, flexibility of the learning process, selection of optimal educational impact, determining the causes of student mistakes. In intelligent tutoring system knowledge is presented in the knowledge databases containing procedural and declarative component.

They are the following:

- the knowledge base of students;
- evaluation of a student's knowledge and the type of project;
- the procedure to form new projects.

The training model is continuously updated during the training process in accordance with the changes reflecting student's performance.

The division of technology development of software into systems of programmed instruction and intelligent tutoring systems can not be strict as both systems may include elements of both.



For the implementation of the intelligent tutoring systems, the following means are used:

- expertise systems;
- hypertext systems;
- geographic information systems;
- multimedia systems;
- case-study oriented systems;
- animation.

The above mentioned separation of technologies of computer training into procedural and declarative, as well as intelligent tutoring systems and systems of programmed instruction derive from the dividing the learning objectives into two classes:

- training the use of specific methods in practice, obtaining and systematization of various data;
- training students to analyse information and its systematization, creativity and research.

Systems of the second class can be used to design courses which are more complex than the systems of the first class. With their help one can teach processes of synthesis, analysis, comparison, analogy, deduction, induction, etc. Both classes of these technologies complement each other.

The following sub-classification of information technologies in education according to didactic orientation is formed on the basis of organization of educational process.

Intelligent tool systems are based on the latest achievements in artificial intelligence and are advanced to develop computer applications designed to problem-solving approach to learning. Traditional tools can be divided into universal and specialized. Universal tools should provide the following functionality:

- input and analysis of the responses;
- formation of logical structure of computer-based training programs;
- support and formation of text and graphic material;
- ensuring the dynamics of images;
- mathematical modelling with visualization of results;
- the organization of hypertext structures;
- the collection and processing of statistical data;
- formation of rated level of knowledge;
- the ability to work in a local area network;
- the functioning of the applied computer training programs in off-line mode;
- sound assistance;
- support of video streams.

Specialized computer-based training programs, depending on their purpose are:

- hypertext and hypermedia are software systems with the capacity to work with fragments of text, sound, graphics and video, with the presence of different ways to find information, and navigation with the multi-screen mode of operation, with the introduction and preservation of comments, bookmarks, interaction with the outer environment;

- modelling software packages of applied software are used for software development and modelling of various processes and objects of physical nature, and also for creation of a variety of computer simulators, including real-time scale;

- programmes for the control of knowledge and testing if the tests are in the form of a set of interrelated tasks of increasing complexity with a wide manner of presentation tasks, with full range of analysis and input of keys which provide collection and processing of individual and group statistics about the results of monitoring and the possibility to work in computing networks;

- support of the lecture material with the possibility to connect dynamic images, audio material, etc.

Selecting the version of classification of information technologies according to the didactic orientation depends on the specifics of the educational establishment and the achieved level of informatization of the learning process.

Software implementation classification. Hardware and software systems can be divided according to:

- the type of tool to create, that is, training programs for various purposes are created by different tools for programming on a high-level language (object-based, using author's tools);

- the type of operating environments;

- the basis of the network, i.e. individual (a personal computer) or group (local or wide area network) which is involved in acquiring knowledge.

Classification according to the type of complex technical assistance. Technical policy in the hardware/software implementation of informatization of educational process is not only the prerogative of a single institution, but also the education system as a whole, as a centralized procurement of information and computer technology is now very successful.

Classification according to subject area of applications is carried out by educational institutions independently on the basis of classic division of subject areas for scientific, general vocational, technical, humanitarian and special [2: 81].

Using the above-mentioned technologies in teaching process, we will immerse the student into the information environment. The concept of "information environment" combines two terms: "environment" and "information".

Hence, it is used to denote extensive, structured, and, most importantly, coordinated, interacting objects. Information environment is not only a conduit for information, but also active principle acting on its participants, and human activity in this case is a part of the communication process. Thus, the information infrastructure created by the society which allows implementing the communication activities on a scale appropriate to the level of development of the society, consists of publishers, libraries, information centres, data banks, the media, etc.

The concept of information environment is not identical to the notion of the information medium: the one which exists in the same information space, the individual can move from one environment to another. These transitions occur within a single information space. The singularity of the information environment is that any information environment provides an opportunity to obtain necessary data, information, hypotheses, theories, and also the ability to receive information and convert it in the learning process [3: 59].

The usage of the technologies in teaching and control of knowledge will undoubtedly draw the interest of students to the subjects, give a positive effect on the assimilation of new material, reduce the complexity of work of a teacher and thus free up time for creative work and scientific activity.

#### LITERATURE

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.
2. Ваграменко, Я.А. Информационные технологии в учебном процессе / Я.А. Ваграменко, П.В. Самольсов // Образование и общество. – 2005. - № 5. - С.78-82.
3. Мартынов А.Ф. Интеграционные аспекты развития информационного пространства образовательного процесса / А.Ф. Мартынов // Образование и общество. – 2009. - №5. - С.59-60.
4. Рейман Л.Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Л.Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. - №3. – С.3-9.
5. Hayashi Y. Johoka Shakai (Information Societies). Tokyo: Kodnsha, 1969.
6. Ankshear, C., & Knobel, M. New literacies: Everyday practices & classroom learning (3rd ed.). New York: Open University Press and McGraw Hill. – 2011. – 255p.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Mytsenko Valeriy Ivanovych** – candidate of pedagogical sciences, Dozent, Head of Foreign Languages Department of Kirovohrad National Technical University.

***Natalia ROZHKOVA (Kirovohrad, Ukraine)***

## PERSONALITY DEVELOPMENT BY MEANS OF LANGUAGE TEACHING

*У статті робиться спроба аналізу методик та підходів викладання іноземної мови в сучасних умовах вищої школи та розвитку суспільства. Особлива увага приділяється гуманістичному підходу викладання іноземної мови як засобу формування особистості студента, що базується на емпатії, повазі, культурних і моральних цінностях.*

*Ключові слова: особистість, гуманістичний підхід, комунікативне викладання, самостійність, емпатія, опанування, соціалізація.*

*It has been attempted to analyze the methods and approaches of teaching of the foreign language on the conditions of modern high school and development of the society. Special attention has been paid to the humanistic approach of language teaching as a means of developing of the learner's personality which is based on empathy, respect, cultural and moral values.*

*Key words: personality, humanistic approach, communicative teaching, self-fulfillment, empathy, acquisition, socialization.*

**The main issue of the article.** In our age of speeds and shortage of time, in the age, when computer memory and its fast-acting is growing with enormous speed, and human memory has already been unable to manage with the all growing volume of information, at the terms of hard requirements to the educational process and high standards, that are put forward to work, comparison of charges of time and efforts in the process of study and mastering of any area of knowledge (foreign language in particular) with advantages, which are got by a student after acquirement of this subject has become the actual task. But, unfortunately, for today there is not a method, that allows to estimate exactly enough, if there is an effective educational process from the point of charges of time and efforts, spent by the student and teacher, and, the more so, if there are methods which allow to improve a coefficient of educational process.

The modern stage of development of the linguistic science is characterized by the system approach to the language, by enhanceable interest to the functional aspect of the linguistic phenomena and issues of nomination, which is fully appropriate, as far as attention of linguists is directed on the study of language as to the means of intercourse and cognition, and also on the problems of correlation of language and reality.

The most faithful factor in the acceleration of development of the universal way of life is distribution of English, as theorists consider. A language is a large agent of homogenization, and wave which a culture is passed on. If English becomes the basic language of intercourse, the consequences of it are obvious: the cultures of the English-language countries will prevail in the whole world.

**The analysis of the latest research works upon the issue.** Data of learning of foreign languages belong to remote times: during the era of blossoming of culture in Syria, ancient Egypt, Greece, Rome foreign languages had practical and general educational value owing to brisk commercial and cultural ties between these countries. Their role didn't weaken as well in the period of the Middle Ages to what literary monuments of that time and lexical borrowings testified in the dictionaries of the West European languages. At first Greek, and then Latin were those main foreign languages which were taught privately and at schools. However, any foreign language throughout all history of cultural development of the countries of Europe didn't play such an exclusive role, as Latin (within fifteen centuries). Only with development of national languages in Western Europe Latin lost its predominating role, remaining, however, in general educational system of for many years. Acquisition of Latin was the first sign of a good education. The translation methods which had further essential impact on the technique of teaching of the West European languages – French, German and English were used for training in Latin.

A method is a way towards a goal consistent with an approach (theoretical teachings), principles (major guidelines emerging from the theoretical approach) and procedures (techniques, activities and exercises). A technique is a way to organize a learning procedure. An activity is a procedure of getting involved in learning. An exercise is a skill-developing procedure. In the general form a method can be shown graphically:

Method → Approach → Principles → Procedures

The way towards communicative teaching has been a long and controversial one with advances and set backs. The focus of attention has gradually shifted from the language as a systematic code to the language as a means of communication with the search for an effective method of instruction and consideration of the learner's personality.

Grammar translation or Prussian method included detailed analysis of grammar rules, translating sentences and texts into and out of the target language, memorizing rules and manipulating morphology and syntax, reading and writing.

Direct method encouraged the use of foreign language in the classroom. Classroom teaching was conducted in the target language only. The learning process was mostly based on imitation and memorization.

Oral approach or situational language teaching was based on selection and organization of the "situations". "Situations" were organized with the use of concrete things and pictures. They were used to introduce the new grammar structures.

Audio-lingual method applied the principles of structural linguistic to language teaching. Pattern practice became a basic classroom technique. Audio-lingual method was the combination of structural linguistic theory and fundamentals of behaviorism (stimulus, response, reinforcement).

The Natural approach put emphasis on the exposure to language (comprehensible input) rather than formal exercises. The following hypotheses were at the foundation of the Natural approach: the acquisition / learning hypothesis (only natural-like acquisition can result in mastering the language while

“learning” helps getting language), the monitor hypothesis (explicit knowledge has only one function, that of monitoring correctness of the utterance), the natural order hypothesis (the acquisition of grammar structures proceeds in a predictable order), the input hypothesis (the relationship between the input and language acquisition shows that learners need comprehensible input), the effective filter hypothesis (learners with high motivation, self-confidence, low anxiety generally do better in language acquisition).

While discussing the ways towards communicative teaching one can be recommended to rate in order of importance the items that the students need in order to master the language communicatively (more than one item can get one rank):

Items	Rating
1. Vocabulary	
2. Grammar	
3. Pronunciation	
4. Knowledge of typical situations	
5. Target culture	
6. Skills in speaking	
7. Skills in writing	
8. Skills in reading	
9. Skills in listening	
10. Non-verbal means of communication (gestures, etc)	
11. Knowledge of how to deal with people	
12. Experience of making decisions in communicative situations	
13. Experience in playing a role	
14. Experience in problem-solving	
15. Experience in playing communicative games	

Classification of the methods of training in foreign languages represents a complicated question as far as the most different signs were put in a basis of their names. Depending on what aspect prevails in teaching, the method is called lexical or grammatical; what logical categories are the main, – synthetic or analytical. According to that, development of the very ability is the semantization of the material – translative and direct methods. The name of a method is defined by the reception based upon work over the language, for example, audiovisual, visual. By the principle of the organization of the material the traditional method is opposed to the method of the programmed training. The methods which have received the name by the name of their authors – Berlits, Gouin, Palmer, West, Fries, Ladousse, Lozanov [5;6;1;2;3] etc. are also known. Taking into consideration the set of the methods known in literature, it is possible to allocate, however, two main directions of training in foreign languages – the conscious and intuitive, which names reflect their correlation with mental processes of language mastering.

The history of a teaching technique of foreign languages knows numerous and diverse attempts to find the most rational method of training in foreign languages. The natural method which differed nothing from that method with which the child was trained in the native language was the most ancient. The foreign language was acquired by the imitation of ready samples, by numerous repetition and reproduction of a new material by analogy to the studied. The natural method pursuing purely practical aims – training, first of all, of the ability to tell and read easy texts, - satisfied requirements of the society where productive foreign language skills were the privilege of its upper class.

**The main goal of the article.** Humanistic approach emerged as a reaction to the behaviorist approach to teaching with the rigid teacher’s control over the learner’s behavior. The concern of humanistic tendencies was to enhance people’s self-fulfillment and their role in directing their own lives.

**The conclusions of the article.** Humanistic approach to language teaching emphasized the value of developing the learner’s whole personality, the socialization of an individual in a group, creative activities with music, arts, etc. it was further developed in community language teaching. The method was based on counseling techniques. In lay terms, counseling is giving support to another person. This method was described as humanistic with self-fulfillment and secured self-esteem of the learners.

The priorities of the method were to develop learners’ relationships in the group, to encourage the learners’ feeling of security and belonging to a group as well as asserting their personal identity. “Learner autonomy” became a new and much discussed concept. Affective learning and learner anxiety were taken seriously as an important factor of effectiveness. Instead of formulaic knowledge (the product of behaviorism) teachers tried to develop in learners heuristic knowledge.

Special attention was given to the issue of “debilitating anxiety”, which unlike “facilitating anxiety” could hinder or even block the process of language acquisition. As a result of debilitating anxiety during the lesson, learners usually develop a “defense mechanism”. Some of them withdraw from the work of the class, make a game of a task, fidget and let their attention wander or plunge into the world of fantasy. They can challenge the teacher with unacceptable behavior or passive aggression in the form of “silent protest”. As expression of protest the learners join subgroups of other failure-learners.

An important issue which is tackled by the humanistic approach to teaching is the rejection of the learners by their teachers. The rejection of this type can be hidden and show itself indirectly. These teachers prefer not to look at the learners, which they dislike (gaze of avoidance). The whole teacher’s body movement is in the direction opposite to the learners they dislike. The teachers keep these learners at a greater distance and give them less verbal contact and addresses. These learners are denied with the teacher’s supportive intervention and detailed feed-back that other learners formally enjoy. They are given a reduced teacher’s waiting time.

The humanistic approach advocated “non-conflict”, “non-judgement” and “empathy” in the relations of the teacher and learners. The importance of the humanistic approach lies not just in the effectiveness of language learning but also in the development of the personality.

The humanistic approach facilitates the self-fulfillment of learners. Self-fulfilled people have a healthier psyche and are more capable of a creative non-stereotyped behavior. This helps them to identify easily with the group. They demonstrate a more accurate perception of reality and accept it without unnecessary conflicts. They focus more on cognitive problems and less on themselves. These learners possess the capacity for peak experiences (through love, music, art, nature, etc.) and a greater aptitude for empathy with other people. They are able to see things other than in black and white. Self-fulfillment of learners is achieved through learner-centered teaching by using interactive tasks in pairs and small groups, creating a supportive environment and building confidence in learners.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Fries, Ch. Teaching and Learning English as a Foreign Language./ Ch Fries/ - University of Michigan Press, 1945.- 356p.
2. Ladousse Porter, G. Role-play. / Porter, G. Ladousse.- OUP, 1987.- 420p.
3. Lozanov, G. Suggestology and Outlines of Suggestopedya. / G. Lozanov. - N.Y., 1978.- 273p.
4. Milrood, R. How Native English Speakers Can Be Better English Teachers in Russia. / R. Milrood. // The Internet TESL Journal. - Vol. 5. - No 1. - 1999.-P.156-167.
5. Palmer, H. The Teaching of Oral English./ H. Palmer. - Longman, 1940. – 254p.
6. West, R. The Teaching of Speaking Skills in a Second Language. Unit 0. Introduction. / R. West. - The University of Manchester, 1995. – 342p.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

**Rozhkova Natalia Grygorivna** – candidate of pedagogical sciences, senior Lecturer, Department of Foreign Languages, V.Vynnychenko Kirovohrad State Pedagogical University.

**Сергій СОБКО (Кіровоград, Україна)**

## ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті розглядається професійне мислення майбутніх учителів фізичного виховання, його види згідно специфіки навчання. Наводяться структурні компоненти фізичної культури особистості студента з виокремленням рівнів розуміння майбутніми вчителями фізичного виховання навчального матеріалу.*

*Ключові слова: професійне мислення, фізична культура особистості студента, структурні компоненти, рівні розуміння.*

*The article deals with professional thinking of future teachers of physical education, and its kinds according to the specificity of training. We give the structural components of physical culture of a student’s individuality distinguishing the levels of material understanding by future teachers of physical training.*

*Key words: professional thinking, physical education of a student’s personality, structural components, the level of understanding.*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах у вищій освіті постає необхідність у новому стилі професійного мислення, з викоріненням причин, що детермінують консервацію застарілих позицій, механізмів гальмування прогресивних перетворень.

На сьогоднішній день заняття з фізичного виховання не суттєво впливають на свідомість студентів, формування у них установок, ціннісних орієнтацій, переконань, активної життєвої позиції і відношення до фізичної культури. Не забезпечується трансформація набутих під час занять знань, умінь, навичок, фізичної підготовленості в загальнокультурному розвитку студента, його здоровому способі життя, соціальній поведінці, в різноманітних формах професійної, суспільної, фізкультурно-спортивної, сімейної та інших видах діяльності. Отже, суттєве зниження світоглядного рівня навчальних занять з фізичного виховання у ВНЗ змусило нас звернутися до розгляду даної проблеми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі проблема мислення в міждисциплінарному просторі досліджена широко і різнобічно: логічна теорія мислення, що містить операції аналізу, узагальнень, порівнянь і класифікації (С.Л. Рубінштейн); мислення як рефлексія, споглядання і вирішення задач (А.Н. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, О.К. Тихоміров) тощо. Чинності набувають питання системності мислення (Б.І. Адасовський, Г.П. Повешенко). Мислення як раціональний рівень відображення дійсності у фізичній культурі і спорті розглянуто в роботах В.Н. Запорожанова, В.Н. Платонова, В.С. Келлера, Л.П. Матвєєва. Окремо розглянутих питань, що стосуються професійного мислення майбутніх вчителів фізичного виховання, в літературних джерелах нами не знайдено.

**Завданнями** нашої роботи стали наступні:

1. Здійснити теоретичний аналіз видів мислення згідно специфіки навчання майбутніх учителів фізичного виховання;

2. Розкрити зміст структурних компонентів фізичної культури особистості студента і виокремити рівні розуміння майбутніми вчителями фізичного виховання навчального матеріалу.

**Виклад основного матеріалу.** У науці мислення традиційно розуміється як вища форма відображення реальності через узагальнене, опосередковане пізнання людиною найбільш вагомих закономірностей, що дає змогу тим самим прогнозувати майбутнє. Стиль же мислення, в більшості випадків, зумовлюється тим, які закономірності людина вважає для себе найбільш важливими, які засоби їх використання для досягнення тієї чи іншої мети [3].

Виділяють три види мислення: практично-дієвий, наглядно-образний і словесно-логічний [4].

Практично-дієвий вид мислення характеризується тим, що мислительні операції здійснюються в процесі маніпулювання з предметами і виконання фізичних вправ. Цей вид проявляється в тактичному мисленні майбутніх учителів фізичного виховання.

Наглядно-образне мислення спирається на первинні і вторинні образи (уявлення). Воно використовується студентами в тому випадку, коли вправи, що описуються викладачем в словесній формі, вони намагаються уявити або коли розумове завдання вирішують, малюючи схему, що відображає зв'язок будь-яких явищ одне з одним.

Словесно-логічне мислення (його ще називають абстрактно-логічним) характеризується оперуванням абстрактними поняттями і розсудами. Мислительне завдання вирішується тут в словесній (вербальній) формі, де використовуються такі відволікальні поняття, які не можна відобразити конкретним образом: патріотизм, чесність, принциповість, здібність, обдарованість і т.п. Узагальнення цих понять веде і до узагальнення цього виду мислення. В цьому його перевага перед іншими видами мислення, але в цьому полягає і його недолік: ніяке слово, поняття не може передати усіх деталей образу, вичерпати усі нюанси виконання фізичної вправи. Тому ніякий повний опис вправи викладачем не може замінити безпосереднього виконання цієї вправи самим студентом, тих відчуттів, які він при цьому отримує.

Суттєвим недоліком у професійному мисленні майбутнього вчителя фізичного виховання є відсутність бачення комплексного впливу фізичного виховання на розвиток особистості. Підвищення ступеня цілісності означає такий рівень організації навчально-виховного процесу, при якому стимулюється активний стан особистості в цілому, усіх її компонентів і зв'язків. Ці компоненти, в свою чергу, складаються з ряду елементів, що деталізують їх зміст. Сукупність компонентів та елементів можна розглядати як визначальні ознаки змісту фізичної культури особистості [2]. Нами був здійснений розподіл структурних компонентів фізичної культури особистості студента, елементи яких взаємопов'язані, доповнюють і взаємообумовлюють один одного.

Розкриємо їх зміст.

1. Розуміння термінів і понять фізичної культури, без яких неможна зрозуміти та засвоїти жодного наукового положення дисципліни.

2. Оперування науковими фактами в області фізичної культури, що дає можливість зрозуміти закономірності функціонування фізичної культури суспільства і особистості, сформувати систему власних переконань.

3. Взаємозв'язок соціального й особистісного розвитку сприяє розумінню теорій, що містять систему наукових знань і методів пояснення явищ, які відбуваються у фізичній культурі як соціальному феномені, і процесах, що зумовлюють її особистісний розвиток.

4. Загальнокультурна поінформованість передбачає наявність знань про об'єкт і предмет фізичної культури, методи її пізнання, обізнаність у загальних питаннях з фізкультури і спортивного руху в минулому і сучасному житті України та за кордоном.

5. Світоглядна позиція майбутнього фахівця, що має дві органічно пов'язані між собою сторони – теоретичну й практичну, котрі є основою духовно-практичного засвоєння світу і його теоретичного осмислення. Тобто ціннісні орієнтації відображають сукупність відношень особистості до фізичної культури в житті, її професійної й активної діяльності для їх використання.

6. Фізична досконалість зумовлює такий рівень здоров'я, фізичного розвитку, психофізичних і фізичних можливостей особистості, які складають фундамент її активної, перетворювальної, соціально значущої, фізкультурно-спортивної діяльності і життєдіяльності в цілому.

7. Фізкультурно-спортивна діяльність, де визначальними є наступні види діяльності: оздоровча, пропагандистська, репродуктивна, спортивна, освітянська, профілактична, організаційна, суддівська, інструкторська тощо.

8. Творче впровадження набутого досвіду в різноманітні сфери життєдіяльності – навчальну, професійну, громадську, сімейну та ін.

9. Самовиховання – поступове перетворення процесу навчання і виховання в процесі самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку [5].

Згідно з компонентною структурою фізичної культури особистості студента можна виокремити рівні розуміння майбутніми вчителями фізичного виховання навчального матеріалу: описовий, порівняльний, пояснювальний, узагальнюючий, оціночний, проблемний (дослідницький) [4].

Описовий рівень забезпечує розуміння предмету розмірковування, оволодіння фактичним матеріалом і спеціальною термінологією.

Порівняльний рівень розуміння пов'язаний зі співставленням двох або декількох об'єктів та їх розрізненням або встановленням їх тотожності. Цей рівень базується на мислительних операціях аналізу і порівняння.

Порівняльне розуміння містить в собі розпізнавальне і співставлене розуміння. Розпізнавальне розуміння проявляється у всіх випадках, коли відповідь на питання була знайдена раніше. Тут майбутній вчитель не будує заново розуміння, а використовує вже накопичений досвід, іноді доповнюючи відповідь і частково перебудовуючи її в залежності від обставин.

Співставлене розуміння проходить тільки після пояснення викладача або читання підручника для розуміння незнайомих об'єктів і явищ. Від студента вимагається лише співставити нове з тим, що він знав раніше.

Різновидом співставленого мислення є понятійне – основне під час практичних занять, головна функція якого полягає у зведенні всіх фактів, з якими зустрічаються студенти, до відомих понять, а всіх завдань – до відомих способів рішення. Наприклад, під час гри у футбол студент повинен визначитися із ситуацією і співставити її з певним завданням – як раціональніше провести атаку на ворота суперника. В результаті маємо жорстко запрограмовану діяльність майбутнього вчителя фізичного виховання.

Узагальнений рівень розуміння пов'язаний з можливістю студентів із окремих випадків робити загальні висновки, узагальнення. Він проявляється в умовиводах типа індукції і дає можливість здійснювати класифікацію і систематизацію навчального матеріалу, наприклад фізичних вправ.

Оціночне розуміння пов'язане з відображенням майбутніми вчителями фізичного виховання свого відношення до процесу навчання і виховання. Розвинути це розуміння можна під час ситуацій оціночних суджень.

Проблемне, дослідницьке розуміння характеризується самостійністю у побудові розуміння, у прагненні майбутнього вчителя фізичного виховання знайти свій хід суджень. Розвитку у

майбутніх учителів фізичного виховання цієї форми мислення сприяє проблемне навчання, в якому можна виділити три основних ланцюги: постановку проблеми, її формулювання і вирішення. В тому випадку, коли майбутні вчителі фізичного виховання самі створюють проблему, самі її формулюють і вирішують, а викладач лише організовує і контролює їхню пізнавальну діяльність, вони оволодівають дослідницьким рівнем розуміння.

Пізнавальна діяльність переслідує двоєдину мету: формування активності й самостійності як рис особистості та розвиток здібностей, умінь, набуття знань і навичок [6]. Пізнавальна діяльність майбутнього вчителя фізичного виховання нерозривно пов'язана з фізичною культурою та спортом. Найвище призначення фізичної культури та спорту – служити засобом виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості. У системі виховання вони виступають факторами впливу не тільки на фізичний розвиток людини, але й на її духовний світ, створюючи додаткові можливості для формування активної життєвої позиції людини, її високоморальної поведінки. Фізкультурно-спортивна діяльність справедливо вважається одним із витоків самовдосконалення, самовиразу й самоствердження особистості. Від того, як фізкультурно-спортивна діяльність сприяє соціальному й професійному становленню майбутнього вчителя фізичного виховання, залежить його особистісний розвиток. Фізкультурно-спортивна діяльність як одна з форм людської діяльності – необхідна потреба особистості для її гармонійного розвитку.

Спрямоване формування потреби у фізкультурно-спортивній діяльності та подальше її задоволення – дві сторони єдиного взаємопов'язаного процесу. Навчаючись на факультеті фізичного виховання, студенти приймають участь у різних формах фізкультурно-спортивної діяльності, кожна з яких у тому чи іншому ступені забезпечує задоволення потреб, котрі відповідають системі ціннісних орієнтацій особистості або ж її життєвій концепції, на основі якої вони досягають поставленої мети. Так, в процесі фізкультурно-спортивної діяльності, рушійною, значущою для особистості мотивацією, через інтерес до діяльності, майбутній учитель фізичного виховання може отримувати задоволення, визнання або ж досягати бажаних реакцій психіки, свідомості, інтелекту [1].

На основі проведеної роботи можемо зробити наступні **висновки**:

1. Затвердження в якості мети, на етапі професійного становлення майбутнього вчителя фізичного виховання, формування фізичної культури особистості повинно відображати специфіку сьогоденної педагогічної діяльності у вищій школі. Така орієнтація педагогічної діяльності звернена до особистості студента, перспективи його життєдіяльності. Студент повинен стати суб'єктом пізнавальної, фізкультурно-спортивної та інших видів діяльності.

2. Розкрито зміст основних структурних компонентів фізичної культури особистості студента: розуміння термінів і понять фізичної культури; оперування науковими фактами в області фізичної культури; взаємозв'язок соціального й особистісного розвитку; загальнокультурна поінформованість; світоглядна позиція майбутнього фахівця; фізична досконалість; фізкультурно-спортивна діяльність; творче впровадження набутого досвіду в різноманітні сфери життєдіяльності; самовиховання.

3. Виокремлено рівні розуміння майбутніми вчителями фізичного виховання навчального матеріалу: описовий, порівняльний, пояснювальний, узагальнюючий, оціночний, проблемний (дослідницький).

Перспективи подальших досліджень в даному напрямку вбачаємо у впровадженні в освітній простір ВНЗ педагогічних умов, сутність яких буде полягати у позитивному суб'єкт-суб'єктному взаємозв'язку як витоку подальшого професійного зростання професорсько-викладацького складу та студентської молоді, активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів фізичного виховання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бауэр В.Г., Виленский М.Я. Взаимосвязь целей и форм участия студентов в физкультурно-спортивной деятельности / В.Г. Бауэр, М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 12. – С. 14 – 16.
2. Виленский М.Я. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности / М.Я. Виленский, Г.М. Соловьев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – № 3. – С. 2 – 7.
3. Выпускник 80-х: Социологический очерк / Анисимова О. М., Козлов А.А., Смирнова Е. Э. и др.; Под ред. В.Т. Лисовского, У. Штарке. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990. – 208 с.



4. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2114 "Физ. воспитание". – М.: Просвещение, 1987. – 287 с.: ил.
5. Собко С.Г. Фізична культура особистості студента крізь призму гуманістичної парадигми освіти / С.Г. Собко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. – харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. – № 1. – С. 135 – 139.
6. Трофимова Н.М., Еремина Е.И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н.М. Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42 – 46.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Собко Сергій Григорович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання і оздоровчої фізичної культури Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Людмила ТОКАРУК (Київ, Україна)*

## ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

*У статті розкриваються шляхи та методи професійної підготовки педагогічного персоналу загальноосвітніх навчальних закладів щодо навчально-виховної роботи з дітьми із обмеженими можливостями.*

*Ключові слова: професійне становлення педагогічних працівників, асистент вчителя, діти з обмеженими фізичними можливостями, навчально-організаційно робота, соціально-психологічна адаптація.*

*В статті розкриваються пути и направления профессиональной подготовки педагогических работников общеобразовательных учебных заведений по учебно-воспитательной работе с детьми обделенными возможностями.*

*Ключевые слова: профессиональное становление педагогических работников, ассистент учителя, дети с обделенными физическими возможностями, учебно-организационная работа, социально-психологическая адаптация.*

*The article reveals the means and methods of professional preparation of the educational personnel for the teaching-educational work with children with special needs at secondary schools.*

*Key words: profession formation of educational specialist, assistant of a teacher, children with special needs, organization of educational work, social and psychologist adaptation.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір відбуваються зміни у ставленні до людей з обмеженими фізичними можливостями, тому європейський освітній комітет, вимагає від загальноосвітніх навчальних закладів дотримуватися європейських стандартів щодо навчально-організаційної роботи вчителів з сім'ями, які виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Забезпечення потреб дитини, створення умов для її повноцінного особистісного розвитку – один із найважливіших пріоритетів політики кожної держави і моральний обов'язок українського громадянина. Особливе місце в житті дітей з обмеженими фізичними вадами відіграють батьки та вчителі.

Під час роботи в загальноосвітніх навчально-виховних закладах із дітьми із обмеженими фізичними можливостями у вчителів виникають певні організаційні труднощі. Це проявляється в тому випадку, коли педагоги не бачать результатів своєї роботи, або ж коли, не знають як працювати з такими дітьми. Тому, одні педагоги використовують ігрові методи в своїй роботі й таким чином адаптовують дитину до навчальної діяльності, другі шукають допомогу в самого учня, а ще інші питають поради у колег та батьків вихованців.

Основним професійним завданням вчителів під час роботи з дітьми із обмеженими фізичними можливостями є: рання соціально-психологічна адаптація дітей із вадами як до власних проблем пов'язаних з інвалідністю, так і до роботи з однолітками в учнівському колективі; медична; психологічна; логопедична корекція педагогами дітей із фізичними вадами; навчально-пізнавальна; інформаційна форма роботи в класі; корекція комунікативних навичок; фізична реабілітація дитини професійними педагогами; соціально-педагогічна та психологічна допомога родинам, які виховують дітей із фізичними вадами, із боку як адміністрації загальноосвітнього навчального закладу так і оточуючого середовища.

Професійно-педагогічна робота з дітьми із обмеженими фізичними можливостями та їхніми сім'ями в загальноосвітніх навчальних закладах, яка здійснюється сьогодні в Україні, вимагає

повного матеріально-методичного та нормативно-правового вдосконалення. Це пов'язано з тим, що в українській практичній педагогічній діяльності здебільшого використовується закордонний досвід співпраці учитель-дитина-родина, запозичена професійно-педагогічна робота із дітками із фізичними вадами проводиться без необхідного врахування соціокультурних умов, особливостей і реалій сучасності, національного менталітету, вітчизняного історичного досвіду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Інтеграцію молоді з обмеженими фізичними можливостями в сучасне українське суспільство досліджували В. Безрукова, В. Бондаренко, С. Бондаренко [3], Л. Ващенко, Л. Горбатенко, Т. Капустеринська, О. Мармаза, І. Осадчий, Є. Клопота [7], О. Клопота. Проблеми забезпечення інклюзивного навчання дітей з обмеженими фізичними можливостями в умовах загальноосвітнього навчального закладу розглядалися у працях таких науковців, як: Л. Даниленко, Г. Довгаль, Г. Вілковою, І. Зайцевою, О. Ковальновою, Т. Колмогороною, О. Лариноюю, А. Лікарчук, І. Пахомовою, Л. Подранецькою, Ф. Сушковою, І. Єрмаковою, А. Колупаєвою, І. Луценко, Ю. Найдю, О. Савченко, Н. Софій [2], Н. Шевчук, О. Чеботарьовою [8].

**Мета написання статті** – визначення професійного становлення вчителів загальноосвітніх навчальних закладів під час роботи з дітьми із обмеженими фізичними можливостями, змісту діяльності, компонентів професійної компетентності педагога у роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного закладу освіти та аналіз шляхів підготовки спеціалістів до роботи в межах сучасної української моделі навчально-виховної роботи педагогів загальноосвітніх навчальних закладів.

Щоб поставлену **мету** професійного становлення вчителів загальноосвітніх навчально-виховних інклюзивних закладів реалізувати, необхідно виконати такі основні завдання:

1. визначити зміст навчально-виховної діяльності педагогів з дітьми із обмеженими фізичними можливостями у інклюзивному закладі освіти;
2. виділити напрями професійної компетентності педагогів при роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями у інклюзивній загальноосвітній школі;
3. розглянути підходи до підготовки шкільних педагогів щодо виконання професійних обов'язків у загальноосвітньому інклюзивному закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Піднесення української освіти на якісно новий рівень, відродження і розбудова національної системи освіти на сучасному етапі ще повністю, компетентісно на державному рівні не відбулося. Європейська модель гуманізації, перенесення особистості у центр інтересів держави, її освітньої політики і навчальних процесів у кожній з ланок системи інклюзивної освіти, проходить в Україні, стадії поступового, повільного розвитку. Формування високоосвітньої, духовнорозвиненої, методично-підготовленої, професійно-цілеспрямованої особистості вчителів загальноосвітніх навчальних закладів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями, має перетворитися на мету ефективного розвитку та практичного функціонування українських освітніх систем. [1: 5].

Професійне зростання вчителя, на думку дослідниці Литвинюк Л., визначається як: «Процес якісних змін особистісно-професійної сфери та професійної діяльності педагога, детермінованих сприйняттям суспільних, професійних й визначених на основі їх інтеріоризації, індивідуальних особливостей і власної акмеологічної позиції вимог до суб'єкта, при здійсненні ним самоконтролюючої функції». Професійне зростання педагога загальноосвітніх навчальних закладів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями складається із психологічної та емоційної готовності, пізнавальної й операційно-технологічної активності [4: 10].

Стабільна психологічна готовність вчителя до роботи з учнями із обмеженими фізичними можливостями визначає ступінь трансформації власних соціальних мотивів, які проявляються у ставленні інклюзивного педагога до процесу професійного зростання, а також професійно-особистісних якостей (самокритичності, відкритості у спілкуванні, цілеспрямованості, впевненості у власних силах, сумлінності, відповідальності, наполегливості, демократичності), що забезпечують його здійснення.

Емоційна готовність учителя до роботи з учнями із обмеженими фізичними можливостями, визначається його ставленням до дітей з вадами, батьків даних дітей, колег та предметів оточуючого середовища.

Пізнавальна активність педагога повинна знаходити вияв у ставленні особистості до власної самостійної пізнавальної діяльності та діагностуватися підвищенням психолого-педагогічних,

предметних, методичних знань і розширенням загальнокультурного кругозору інклюзивної освіти.

Операційно-технологічна активність учителя до роботи з учнями із обмеженими фізичними можливостями визначає вдосконалення наявних умінь і навичок та формування нових щодо розвитку інклюзивної освіти, використання вчителем у професійній інклюзивній діяльності власних новаторсько-педагогічних технологій [4: 11].

Професійне становлення вчителів загальноосвітніх інклюзивних закладів розпочинається із цілковитим входження у педагогічну реальність й відрізняється специфікою декількох етапів розвитку професійної компетентності вчителів при роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями – варіацією змісту інклюзивної підготовки, тривалістю від 2-х до 4-х років, значущістю та організацією творчо-спрямованим навчально-виховним процесом.

Можна визначити зміст діяльності вчителів загальноосвітніх інклюзивних закладів, коло суб'єктів управління його розвитком, та встановити, що разом із традиційними формами і методами (школа інклюзивного вчителя, освітнє менеджментське наставництво, педагогічний лекторій, бесіди, консультування, семінари), окремими закладами застосовуються й інноваційні (педагогічні клуби інклюзивних учителів, методичні дебати, професійні конкурси, проекти) напрями [5:10].

В сучасному освітньо-професійному напрямі існують певні розбіжності у підходах щодо підготовки вчителів у ВНЗ та вимогами до їх професійної компетентної діяльності по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями у загальноосвітніх навчальних закладах, між уявленнями інклюзивних учителів про свою професійну діяльність та її змістом у загальноосвітній школі, між самооцінкою ступеня готовності до професійної інклюзивної діяльності та реальним рівнем виконання функціональних обов'язків, між підготовкою у ВНЗ як вчителя – предметника і багатоманітністю функцій інклюзивного вчителя. Тому, це пояснюється тим, що майбутній учитель під час навчання у ВНЗ отримує недостатню практичну підготовку (одна – пасивна практика, одна – активна) і переважає теоретична фахова [5:11].

Вчителі загальноосвітніх інклюзивних закладів вміють розробляти й проводити уроки, добирати необхідні матеріали, організовувати позакласні заходи відповідно до вимог навчальних програм, але стикаються з проблемами при спілкуванні з колегами, учнями, батьками, оцінюванні власної діяльності й навчальних досягнень учнів, особливо молоді педагоги, які розуміють труднощі, що виникають під час професійної діяльності, але не завжди адекватно їх оцінюють.

Український педагог-науковець Онаць О., встановила, що: «Розвиток компетентності молодого вчителя – це складний і багатофакторний процес, джерелами якого є суперечності між професійним та індивідуальним в особистості вчителя, а базовим підґрунтям – закономірності процесу становлення фахівця-професіонала» [5: 12].

Розвиток професійної компетентності вчителів інклюзивного навчання та їх асистетів трактується як цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, досвіді та результатах їхньої професійної діяльності, як процес творчого вдосконалення педагога та його допоміжного персоналу.

Творче вдосконалення педагогів та його асистентів є результатом взаємодії значної групи чинників (зовнішніх і внутрішніх, індивідуальних, групових), дія яких опосередкована певними умовами (зовнішніми і внутрішніми, об'єктивними і суб'єктивними, загальними, місцевими та індивідуальними).

Рушійною силою навчально-творчого розвитку вчителів загальноосвітніх інклюзивних закладів виступає мотивація власного успіху, яка розглядається на практиці з двох позицій (економічної та суспільної).

Функціональний підхід визначає змістовну основу розвитку професійної компетентності вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями, на основі полісуб'єктного – підґрунтя міжособового спілкування як соціокультурного тла професійної компетентності, та особистісного – зміст і структура професійної „Я – концепції” вчителів та асистентам вчителів інклюзивного навчання як стратегії розвитку їхньої професійної компетентності. [5: 13-14].

Зробивши порівняльний аналіз наукової педагогічної літератури, було зрозуміло, що в загальній шкільній освіті, інклюзивній зокрема, України існує відсутність дефініції поняття “педагогічне стимулювання” в теорії управління загальноосвітнім навчальним закладом, тому на основі інформації про індивідуальні особливості вчителя по роботі з дітьми із обмеженими

фізичними можливостями можна сформувати методи стимулювання його до професійного зростання.

До методів педагогічного стимулювання зараховано ті, які спрямовані створювати ситуацію успіху особистості, викликати та підкріплювати позитивні емоції з метою активізації її діяльності та мобілізації зусиль задля підвищення професійного рівня, та ті, що спонукають до відповідальності у досягненні зазначеної мети. Можна умовно виділити чотири методи педагогічного стимулювання: методи заохочення (морального та матеріального), методи здорової конкуренції, методи моделювання перспективи, методи контролю [4: 15].

Під заохоченням розуміємо надання вчителям постійної індивідуально-особистісної підтримки та справедливої винагороди за трудовий внесок.

Методи морального заохочення професійного зростання вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями базуються на створенні атмосфери довіри, уваги до кожного педагога, особистісному спілкуванні директора школи із працівниками і останнього зі своїми колегами, батьками. Вони сприяють підвищенню відповідальності вчителів у виконанні обов'язків, активізації їхньої діяльності, зміцненню статусної мотивації особистості та отриманню зворотної інформації про те, як оцінюється адміністрацією та колегами їхня діяльність і професійні якості. До цієї групи зараховуємо доручення більш складних і відповідальних завдань, делегування повноважень керівника закладу освіти, підтримку самостійності й ініціативи, участь у прийнятті управлінських рішень, надання можливості працювати у престижних класах, допомогу в організації самоосвітньої діяльності, популяризацію педагогічного досвіду вчителів, публічну похвалу за досягнуті успіхи, особисту похвалу керівника закладу, підкреслення значущості праці педагога для колективу, ознайомлення з перспективним педагогічним досвідом, формування та підтримку оптимістичної настанови на професійне самовдосконалення, приклад професійного самовдосконалення директора школи, проведення науково-методичних семінарів, семінарів-практикумів [4: 13].

До методів педагогічного стимулювання вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями належать методи здорової конкуренції. Під розумінням “здорова конкуренція” усвідомлюємо таку організацію змагань, яка має шанс на самореалізацію в умовах сприятливого творчого, соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі.

До методів здорової конкуренції належать різноманітні професійні конкурси, залучення до участі у проведенні засідань педагогічної ради, у формі захисту роботи методичного об'єднання, педагогічного рингу, ділової гри, аукціону ідей.

До методів стимулюючої дії, потрібно віднести вдосконалену модель кар'єрного зростання вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями та вимоги до професіоналізму кандидатів на керівні загальношкільні посади [4:13].

Модель внутрішньошкільного кар'єрного зростання вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями, виствітлює їх просування службовими освітніми сходами, яке залежить від внутрішнього особистого компетентно-професійного вдосконалення.

На першому щаблі освітніх кар'єрних сходів знаходяться такі посади, як: керівник школи молодого вчителя та консультаційних пунктів, до яких віднесемо перспективи педагогічного досвіду, педагогічних технологій, педагогічної творчості, заступник керівника пункту психологічної підтримки, який повинен очолювати психолог школи. Названі посади можуть обіймати лише особи, які мають першу кваліфікаційну категорію.

На другій сходинці педагогічної освітньої кар'єри знаходяться посади керівників методичних об'єднань і наукового центру – учителі вищої кваліфікаційної категорії.

На третій сходинці – заступники директора з навчально-виховної та виховної роботи – педагоги, які мають вищу кваліфікаційну категорію та звання “старший учитель”.

Найвищу сходинку займає директор школи – учитель вищої категорії зі званням “учитель-методист”.

Підтримка ініціативи та розширення меж самостійності вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями не усувають контролюючої діяльності з боку керівника навчального закладу.

Методи контролю з боку освітнього менеджменту інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу, полягають у спостереженні та перевірці виконання працівником програми професійного самовдосконалення з метою підвищення його відповідальності й надання необхідної допомоги [4: 16].

Об'єктами внутрішньошкільного контролю професійного зростання педагога по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями може слугувати вдосконалена методика форм і методів навчально-виховної роботи з учнями із вадами, демократизація та гуманізація стосунків у системі “учитель – учень - батьки”, впровадження інноваційних технологій, рівень навченості та вихованості школярів, створення атмосфери творчої співпраці з дітьми, та їхній особистісний розвиток [4: 16].

Процес педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями зміцнює особистісний стан професійної зацікавленості, який сприяє активній діяльності з максимальними витратами на це фізичних і розумових зусиль.

Можемо визначити такі принципи організації педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів, як принцип рефлексії – передумовою здійснення стимулювання професійного зростання вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями є критичний самоаналіз особистістю власних професійних якостей та результатів педагогічної діяльності; принцип урахування потреб педагога – потреби особистості формують її мотиваційну сферу, від якої залежить спрямованість професійної діяльності та активність її здійснення; принцип усунення психологічних бар'єрів особистості – основою педагогічного стимулювання професійного зростання вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями є опора на сильні сторони особистості та подолання її психологічних бар'єрів; принцип опори на риси акцентуації педагога – знання рис акцентуації особистості дозволяє здійснювати процес стимулювання на основі її домінуючих позитивних властивостей; принцип професійної комфортності – це сукупність умов, створених у навчальному закладі, які б максимально сприяли реалізації особистісного потенціалу вчителя по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями (рівень навчально-матеріальної бази, морально-психологічний клімат у колективі, доброзичливе ставлення директора школи до педагога, достатність свободи); принцип індивідуального підходу до особистості вчителя сприяє особистісній зацікавленості педагога, від чого зростає ефективність професійного самовдосконалення; принцип мобільності педагога. Від активності вчителя по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями у процесі його самовдосконалення залежить швидкість просування та ефективність досягнення бажаного професійного рівня. [4: 14].

**Висновки.** Шляхи розвитку професійної компетентності вчителів по роботі з дітьми із обмеженими фізичними можливостями можуть бути у майбутньому актуальними у зв'язку з можливим зростанням перспективної ролі вчителя у загальноосвітніх інклюзивних закладах України, та при сприяттві повної професійної самореалізації як матеріальної, так і навчально-творчої, з боку, як адміністрації загальноосвітнього інклюзивного закладу, так і профільного міністерства. [6: 1].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко Л.А., Зубко А.М., Кузьменко В.В. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів: Навчальний посібник / За ред. В.В.Кузьменка. – Херсон: РПО, 2007. – 176 с. ISBN 978-966-2919-03-5.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / [Кол. авторів: Колупаєва А.А, Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І.]. – К.: 2007. – 128 с.
3. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: Метод. посіб. Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота, С.А. Бондаренко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2008. – 114 с.
4. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.: Дис... канд. наук: 13.00.04. - Кіровоград - 2007. –23 с.
5. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. — К., 2006. — 250 арк.: табл. — Бібліогр.: арк. 189-210. - С. 11-14.
6. Рудник Т.В. Деякі аспекти підготовки соціального педагога до роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями у інклюзивних закладах освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2012\\_96/Rudnik.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_96/Rudnik.pdf). - Заг. з екрану. – Мова українська.
7. Клопота Є.А. Особливості формування “Я-образу” в осіб з вадами зору. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. – Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Харків, 2004. — 20 с.: рис. — укр.
8. Чеботарьова О. В. Корекційна спрямованість індивідуального навчання дітей із ДЦП [Текст] / О. Чеботарьова // Дефектологія : Науково-методичний журнал. - 2005. - N2. - С. 28-30.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Токарук Людмила Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Ганна ЦВЕТКОВА (Слов'янськ, Україна)**

## КРЕАТИВНО-РОЗВИВАЮЧИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*У статті представлено креативно-розвиваючий освітній простір як умову самовдосконалення викладачів вищої школи, розкрито основні його компоненти, доведено, що креативно-розвиваючий освітній простір - сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, у результаті яких відбувається саморозвиток особистості викладача, вдосконалення його професійно-педагогічної майстерності.*

*Ключові слова: креативно-розвиваючий освітній простір, самовдосконалення викладача вишу, корпоративна культура, освітнє середовище, саморозвиток, самоактуалізація, варіативність креативності.*

*The article presents the creative and developing educational space as a condition for the self-cultivation of high school teachers. The main components of self-perfection are also revealed. It is pointed out that the creative and developing educational space is a set of especially organized psycho-pedagogical conditions in the result of which the self-cultivation of a teacher's personality and the improvement of the professional-pedagogical skills are realized.*

*Keywords: creative and developing educational space, self-cultivation of high school teachers, corporate culture, educational environment, self-perfection, self-actualization, variation of creativity.*

**Постановка проблеми.** Проблема самовдосконалення викладачів вищої школи стоїть дуже гостро й потребує повномасштабного аналізу, осмислення й теоретизації. Саме тому у своєму дослідженні намагаємось здійснити цілісний комплексний аналіз феномену самовдосконалення, спрямований на розробку й обґрунтування ефективної організації представленого процесу на основі розуміння його нескінченності, непередбачуваності і разом із тим, специфічності. На перший план виходить креативно-розвиваючий освітній простір вишу як найсуттєвіша умова здійснення професійного самовдосконалення

**Аналіз останніх досліджень.** Розвитком та саморозвитком особистості педагога займалися В. Кан-Калік, Н. Нікітіна, О. Пехота, М. Паташнік, С.Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Хомич.

Наукові праці Г.Бала, І. Беха, О. Бондаревської, С. Подмазіна, В. Рибалко, М.Чобітько присвячено розвитку особистості фахівців в контексті особистісно орієнтованої освіти. Дослідники, що займаються проблемами формування освітнього простору, С.Гершунський, В.Гінецький, Б.Сльконін, В.Слободчиков, І.Фрумін, І.Шендрик ґрунтовно підходять до визначення представленої категорії.

Разом із тим, креативно-розвиваючий освітній простір як умова самовдосконалення викладачів вищої школи не отримав достатнього висвітлення в педагогічній науці.

**Мета написання статті** – проаналізувати основні компоненти креативно-розвиваючого освітнього простору, дослідити ефективні умови створення креативно-розвиваючого освітнього простору сучасного університету як умови самовдосконалення викладачів вишу.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш важливими компонентами комплексу умов «креативно-розвиваючий освітній простір» є :

- саморозвиток у контексті культури;
- свобода – тобто наявність поля особистісної автономії індивіда;
- діалог як основна форма духовного спілкування суб'єктів креативно-розвиваючого освітнього простору.

Розглядаючи цю умову, треба визначити поняття «простір», «креативно-розвиваючий простір». Означені категорії, як об'єктивна реальність, активно впроваджуються в сучасний педагогічний тезаурус. Більше того, поява в педагогіці категорії «простір» (простір – філософська категорія, яка пов'язана з категорією «часу» й розглядаються як форма існування матерії) як ланки, яка пов'язує просте емпіричне уявлення про освітню установу (як інституту) й уявленням його як системи взаємопов'язаних елементів, на думку вчених (І.Фрумін), є відмовою від ідеї про лінійно-нормативну траєкторію розвитку особистості.

Узагалі, «простір» – форма існування об'єктивної реальності, що виражає відношення між наявними об'єктами, визначає порядок їх розташування, щільність, площину, структуру та характеризує всі форми і траєкторії руху матерії (А.Цимбалару).

Аналізована категорія «освітній простір» визначає характер освітніх процесів у цілому, з окремими компонентами, різноманітними факторами, зв'язками, умовами, взаємодією суб'єктів тощо. В освітній простір включають траєкторії студентів, викладачів, освітніх інститутів.

Багатовимірність та різноплановість поняття «освітній простір» підкреслюють наявні в сучасному науковому вимірі різноманітні відтинки останнього. Так, А.Цимбалару синтезуючи погляди вчених на це питання, констатує, що під аналізованим поняттям розуміють:

- власний простір суб'єкта освіти;
- дидактичний простір;
- концептуальний простір ціннісного прогнозування освіти;
- єдиний освітній простір людської цивілізації;
- синоніми понять «соціально-освітній простір», «духовно-педагогічний простір», «виховний простір»[7:45].

Дослідники, що займаються означеною проблемою, С.Гершунський, В.Гінецький, Б.Сльконін, В.Слободчиков, І.Фрумін єдині в думці про те, що «освітній простір» – насамперед певна територія, що пов'язана з масштабними явищами в галузі освіти.

У науковій педагогічній літературі трапляється ототожнення понять «освітній простір» та «освітнє середовище». Яскраве розмежування подав І.Шендрік. Він акцентує увагу на концептуальних відмінностях означених понять, а саме:

1. Середовище характеризується статичністю, простір динамічністю, бо формує та відображає елементи складної системи зв'язків закладу освіти.

2. Середовище – даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [8:112].

В.Слободчиков визначає освітній простір з позиції сукупності освітнього середовища, освітніх процесів й освітніх інститутів. На перший план дослідник висуває фактор особистості, наголошуючи на тому, що «...освітнє середовище не є однозначним і наперед заданим, середовище починається там, де відбувається зустріч (сретення) того, що будується (творчого), і того, що вже є, де вони спільно починають його проектувати і прогнозувати – і як предмет, і як ресурс спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися визначені зв'язки й відносини) [4:160].

Достатньо ґрунтовно визначає «освітній простір» О.Леонова, розуміючи його як «педагогічну реальність, яка заявляє про себе співбуттям Людини і Світу через освіту, містить у собі та являє собою баланс культурного й цивілізованого, виражаючи його через знаковість освітнього середовища» [5:37].

Отже, «освітній простір» – педагогічна реальність, що відображає педагогічну взаємодію його суб'єктів з усією сукупністю соціальних зв'язків, структурованою системою педагогічних факторів, активізацією творчого потенціалу учасників освітнього процесу; характеризується потужністю, інтенсивністю освітньої інформації, освітньої інфраструктурою (якісний і кількісний склад її елементів, їх розташування у просторі та взаємодія) (А.Цимбалару).

У межах дослідження ми розглядаємо креативно-розвиваючий освітній простір як умову самовдосконалення особистості викладача гуманітарних спеціальностей, під яким розуміємо креативно-духовну динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу та систему їхніх відносин. При чому продуктом цих відносин між суб'єктами освітнього простору є креативно-розвиваюче середовище, що й саме є суб'єктом аналізованого явища. У межах креативно-розвиваючого простору університету створюються сприятливий психологічний клімат, що сприяє особистісному зростанню всіх учасників освітньої взаємодії – викладача, що стає на шлях постійного саморозвитку, створення креативної педагогічної продукції, і студентів, що є свідками та учасниками творчої духовної взаємодії, взаємопроникнення та взаємозбагачення внутрішнього індивідуального простору самовдосконалення.

Отже, креативно-розвиваюче освітнє середовище університету можна представити як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов у результаті яких відбувається саморозвиток особистості викладача, удосконалення його професійно-педагогічної майстерності, розширення світосприйняття, світогляду.

Зупинимося на цих умовах докладніше. Ефективність створення креативно-розвиваючого освітнього середовища залежить від визначення основної стратегії розвитку вишу, прогнозування

його місії, доктрини. У ній закладено основний сенс існування вишу. Розвиток університету йде по двох напрямках:

- визначення пріоритетних інтересів університету;
- освітня модель, яка забезпечує не лише організацію навчальної, методичної та виховної роботи, а вибір стратегії, спрямованої на саморозвиток, самовдосконалення всіх суб'єктів освітнього процесу. Тому, місія вишу – створення креативно-розвиваючого середовища як продукту означеного простору.

Друга умова існування креативно-розвиваючого простору – проектування бажаних властивостей останнього.

Ми вже зупинилися на тому, що неможливо точно та ретельно розписати шлях становлення особистості, бо останню розглядаємо як систему, що саморегулюється. Тобто розвиток, саморозвиток йде нарівномірно, неодноразово. Отже, становлення особистості може виявляти емерджентні властивості, які не піддаються суворому логічному прорахунку [2;71]. Цікаво, але емерджентні властивості виявляє й система «колектив викладачів», і система «колектив студентів», що знаходяться в освітньому середовищі та впливають на увесь освітній та педагогічний процес.

З огляду на це, креативно-розвиваюче середовище вишу та особистість педагога ми будемо розглядати як єдину макросистему, гармонійний стан якої – необхідна умова саморозвитку студента, групи студентів (мікросистеми).

У контексті означених проблем є вельми необхідним проектування бажаних властивостей креативно-розвиваючого середовища вишу. Спираючись на дослідження Т.Дронової, вважаємо такими бажаними властивостями комфортність, свободу, «бароко креативності»:

- комфортне психолого-педагогічне оточення;
- свобода самореалізації;
- варіативність креативності.

Комфортність психолого-педагогічного оточення – створення умов для високоефективного навчання, відпочинку, педагогічної діяльності, що сприяє фізичному і психологічному самопочуттю викладачів, студентів. Комфортність забезпечується не лише показниками мікроклімату, освітлення, раціональної організацією робочого місця та зони відпочинку, використанням новітніх інформаційних технологій. Головний та найсуттєвіший момент – духовність викладача, здатність визначити оптимальну насиченість та якість інформаційних потоків освітнього середовища для студента. Перевищення рівня інтелектуальної інформації призведе до негативних впливів на викладача, на студента і на креативно-розвиваюче середовище, яке може перетворитися на агресивне, що відторгається особистістю, нівелюючи потребу в саморозвитку. Відстороненість викликає негатив із боку викладача, студента. Як результат, деградація освітнього середовища.

Свобода самореалізації пов'язана з системою цінностей, внутрішньою невизначеністю. Педагогічна свобода – урахування внутрішніх потреб викладача, студента бути особистістю та мати свободу для реалізації, самоствердження цих потреб. Суб'єкти освітнього процесу повинні відчувати свою професійну корисність, самоцінність, потрібність у межах креативно-розвиваючого середовища. Останнє надає свободу для виявлення найкращих якостей у педагога як носія духовних цінностей і прикладу самовдосконалення для студента, який вбирає цінності свободи, усвідомлюючи свою самоцінність, стаючи на шлях саморозвитку.

Варіативність креативності, іншими словами, велика насиченість креативно-розвиваючого середовища. «бароко креативності» (Т.Дронова), відображає інтегрально-креативну якість освітнього середовища – здатність підтримувати творчу активність учасників педагогічної взаємодії, достатньо високий рівень емоційної та інтелектуальної напруженості. Це стосується позитивної активності освітнього середовища. Нав'язливо репресивний контроль породжує негативну активність [2:78].

Креативно-розвиваюче освітнє середовище, про яке йдеться мова в цьому дослідженні, здатен підтримувати та стимулювати творчу активність педагогів, студентів. Тобто, йдеться про позитивну активізацію здатності цього середовища, що виявляється в умінні підтримувати професійний саморозвиток, (уміння «самості») та стимулювати творчий педагогічний пошук. Саме в креативно-розвиваючому середовищі з позитивно-активізуючими характеристиками виникає особистісна зацікавленість педагога в самовдосконаленні. Це середовище провокує кризу індивідуальної компетентності, що є основою саморозвитку. Особистість викладача, находячись



у креативно-розвиваючому середовищі, привласнює цінності самовдосконалення, вони стають для неї особистісно значущими, невід'ємним атрибутом, характеристикою професійного портрету, образу.

Тобто, ми маємо справу з прямою залежністю. Креативно-розвиваюче середовище – насичене, різноманітне, а наповнює його ціннісним сенсом духовно-професійні якості самого педагога, його ставлення до педагогічної дійсності, до студентів. Який педагог вишу, таке й освітнє середовище й навпаки. Педагог, у такому випадку, одночасно є і суттєвим, найзначнішим елементом креативно-розвиваючого середовища, реалізуючи найсуттєвіші властивості середовища, і координатором, бо особисто передає накопичений цивілізацією досвід студентській молоді.

Отже, креативно-розвиваючий простір вишу – об'єкт для ретельного проектування на основі вічних духовних цінностей – Істини, Добра, Краси.

Наступна умова що характеризує креативно-розвиваючий освітній простір, *педагогічна підтримка процесів самовдосконалення, саморозвитку викладача*. Усередині освітнього середовища:

- підтримка надається індивідуальним процесам саморозвитку викладачів і ведеться робота зі створення спільноти педагогів – новаторів, ентузіастів, що здатні до генерації нових педагогічних ідей, здатні впливати на формування світоглядних позицій колег, студентів, орієнтувати та спрямовувати цілі педагогічної діяльності на професійне самовдосконалення;

- у ціннісному просторі креативно-освітнього середовища виділяють реально наявні проблемні або кризові ситуації (зіткнення протиріч), що призводять до стану біфуркації та успішного їх подолання;

- для подолання біфуркаційних станів викладачів підтримка ведеться в напрямку переосмислення та засвоєння нових необхідних компетенцій як усвідомлених освітніх цілей;

- у всіх суб'єктів освітнього процесу забезпечується розвиток та формування духовно-моральних якостей, орієнтація на цінності педагогічної спільноти, творчості, лідерських якостей, здатності до саморозкриття;

- технологічно враховується нелінійність, яка характерна процесам саморозвитку особистості, що протікають у вигляді зміни станів закритості та відкритості особистісної системи, зміни упорядкованих та неупорядкованих періодів тощо.

Педагогічна підтримка самовдосконалення викладача гуманітарних спеціальностей – «системний процес зі своєю стратегією, технологією, діяльністю. Стратегічна орієнтація цього процесу спрямована на забезпечення усвідомлення педагогом своєї сутності, його самоосвіти та становлення автором, творцем своїх життєвих обставин. При цьому формується та розвивається вміння встановлювати контакти, шукати та знаходити партнерів, обирати ефективну стратегію поведінки в конфліктах, співіснувати, домовлятися, організувати та вести сумісну діяльність» [6:14].

Практична реалізація педагогічної підтримки саморозвитку викладачів гуманітарних спеціальностей – конкретний результат інтеграції різноманітних форм та видів сумісної діяльності, що виявляється в:

- 1) інтеграції процесів саморозвитку особистості викладача з процесами педагогічної підтримки цього саморозвитку;
- 2) інтеграції науково-дослідницької, організаційно-методичної, викладацької діяльності та забезпечення адаптивного керівництва;
- 3) розробці, апробації педагогічних інновацій, гуманітарних технологій, активних методів навчання, оволодінні знаннями та навичками професійного самовдосконалення та запровадженні інновацій у діяльність професорсько-викладацького складу.

Корпоративна культура вишу – наступна умова існування та найважливіша частина креативно-розвиваючого освітнього простору. Вона фундаментально впливає на внутрішнє життя вишу, на соціальне визнання – внутрішній та зовнішні рейтинги. Підкреслимо, що корпоративна культура вишу, на нашу думку, – єдність педагогічної культури ВНЗ та його носіїв (викладачів, співробітників, студентів).

Корпоративна культура відіграє визначальну роль в мобілізації ресурсів університету для активізації процесів саморозвитку всіх суб'єктів креативно-розвиваючого освітнього простору. З іншого боку, корпоративна культура може бути серйозним гальмівним фактором на шляху самовдосконалення фахівців, надавати опір інноваціям, змінам у процесі реструктуризації освіти.

Сучасний університет – це складний організм, невід’ємна частина креативно-розвиваючого освітнього простору, основою якого є корпоративна культура, так би мовити, могутній стратегічний інструмент, що орієнтує всіх співробітників на досягнення загальних спільних цілей, мобілізує ініціативу та полегшує продуктивне спілкування між ними.

Аналіз теоретичних концепцій корпоративної культури [9;10] призводить до висновку про суттєві відмінності в стратегіях, методах, системах освіти. Особливо яскраво ці відмінності виявляються в «культурі» та «цінностях» ставлення до праці.

Найважливішими характеристиками корпоративної культури вчені визначили такі аспекти культури, як сила та розповсюдженість базових цінностей як елементу успішності.

У зв’язку з останнім головним для формування корпоративної культури вишу є вироблення базових цінностей, що збігалися б, відображали б перспективу розвитку нашої країни, освіти, особистості викладача та студента.

Залежно від характеру впливу корпоративної культури на загальну результативність діяльності, виділяють «позитивну» та «негативну» культури. Вивчаючи питання корпоративної культури вишу, ми будемо мати на увазі позитивну культуру, яка сприяє ефективному розв’язанню проблем та зростанню результативності, стимулює активну творчу діяльність суб’єктів освітнього простору.

На основі класифікації С.Абрамової та І.Костинчук за замістом домінуючих цінностей, дослідники виділили «особистісно-орієнтовані» та «функціонально-орієнтовані» культури. Для нашого дослідження значний інтерес представляє «особистісно-орієнтована» культура, яка фіксує цінності самореалізації та саморозвитку особистості в процесі здійснення педагогічної діяльності. Зрозуміло, що «функціонально-орієнтована» культура, де основною цінністю є реалізація функціонально заданих алгоритмів, здійснення професійно-трудова діяльності та статусно-визначених моделей поведінки, не може існувати в межах креативно-розвиваючого освітнього процесу.

Позитивна корпоративна культура фіксує цінність професійно-педагогічної діяльності як засобу реалізації цінності саморозвитку, і разом із тим, цінність університету та креативно-розвиваючого простору як умови цієї реалізації саморозвитку. Головне в цих надто складних процесах те, що означені базові цінності стали основою «професійного алгоритму, що наповнює сутнісним змістом діяльність професорсько-викладацького складу, який генерує інноваційний освітній процес у форматі освітнього середовища ВНЗ, є прикладом його дотримання та веде за собою студентів, забезпечуючи їх добровільне виконання в навчальному закладі. Корпоративна культура стає невід’ємним атрибутом вишу» [1:141].

Отже, звернення до корпоративної культури вишу – теоретична та практична необхідність, що відповідає педагогічним реаліям сьогодення, це «парадигмальний поворот, пов’язаний із формуванням принципово нових умов функціонування вишу як самостійної конкурентоспроможної організації, що забезпечує сучасний рівень та якість підготовки фахівців» [9].

Обов’язковими елементами корпоративної культури в креативно-розвиваючому освітньому просторі є:

- ідеологія вишу;
- педагогічні спеціально культивовані цінності;
- рівні корпоративної педагогічної культури (1. Культура професійно-педагогічної спільноти; 2. Культура галузі підготовки фахівців; 3. культура спільноти вчених; 4. Культура вишу як освітньої установи);
- принципи проектування корпоративної культури: 1.) принцип подвійності; 2.) принцип від «зовнішнього до внутрішнього»; 3.) принцип випереджаючих дій; 4.) принцип природного дозрівання» 5.) принцип балансу [9].

Підсумовуючи погляди на корпоративну культуру, доходимо висновку, що єдиної концепції з цього питання не існує, бо означене поняття дуже багатогранне та різноманітне.

Разом із тим, систематизація та аналіз визначень корпоративної культури дає змогу зрозуміти останню як специфічну філософію та ідеологію керівництва, в основі якої лежать базові положення, цінності, дії, ціннісні орієнтації, вірування, очікування та норми.

Корпоративна культура як невід’ємна частина креативно-розвиваючого освітнього простору вишу – *складне, багаторівневе та неоднорідне утворення, що сприймається, оцінюється та засвоюється всіма членами педагогічного колективу та впливає на них.*

Позитивна корпоративна культура як невід’ємна частина креативно-розвиваючого освітнього простору вишу, на нашу думку, характеризується такими особливостями соціально-трудова відносин:

1. Сприйняття і викладачем, і студентом себе як суб’єктів освітнього простору, чия професійно-педагогічна трудова діяльність впливає на загальну результативність діяльності вишу, його рейтинг, визначає подальшу стратегію його розвитку.

2. Усвідомлене прийняття особистісної відповідальності за «педагогічний продукт» своєї діяльності. Творче, ініціативне ставлення до виробничих обов’язків, до викладацької діяльності – норма поведінки суб’єктів креативно-розвиваючого освітнього простору.

3. Орієнтація викладацького складу вишу на постійний пошук, розробку нових методів форм, оптимальних засобів здійснення своєї діяльності. Педагогічна діяльність стає креативним полем самореалізації, самоактуалізації особистості.

4. Професійно-педагогічна діяльність стає джерелом особистісного розвитку, самовдосконалення викладача. У педагога формується зацікавленість своїм предметом, розвитком та саморозвитком студента.

5. Виникає відчуття взаємоадекватності особистих та колективних критеріїв індивідуальної цінності. Успішність у педагогічній діяльності – підґрунтя для самоповаги, адекватної самооцінки, подальшого професійного самоздійснення. Із підвищенням ефективності ділової взаємодії не лише змінюється міжособистісні взаємини в педагогічному колективі, а й радикально змінюється якість креативно-розвиваючого освітнього простору.

**Висновки.** Отже, процес формування та розвитку креативно-розвиваючого простору починається зі створення колективу педагогів – однодумців, який є головним суб’єктом її створення та розвитку. Цей колектив є основою для створення корпоративної спільноти університету, транслюючи та продукуючи базисні ціннісні установки, які відображені в парадигмі та основних концепціях університету, в усіх елементах, що складають креативно-розвиваючий освітній простір.

Тільки на ґрунті створення творчої вільної атмосфери серед професорсько-викладацького складу, що сприяє пошуку креативних інновацій, культу навчання, пріоритету саморозвитку, самовдосконалення, підтримці та розвитку корпоративних традицій, активної життєвої позиції, творчій взаємодії «викладач-студент», що є невід’ємною частиною створення креативно-розвиваючого освітнього простору, можна впроваджувати ефективні технології самовдосконалення викладачів гуманітарних спеціальностей.

Саме в цих умовах самовдосконалення стає результатом життєвого професійного та особистісного сенсів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Деля В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза / В.П. Деля. – М.: ООО «ДЕ-По», 2008. – 484 с.
2. Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде ВУЗА / Татьяна Александровна Дронова / [Монография]. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. – 368 с. – (Серия «Библиотека студента»).
3. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О.Леонова // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2006. – №1. – С.36–40.
4. Педагогічний словник. / М.Д Ярмаченко . – [За ред. дійсного члена АПН України М.Д Ярмаченко ]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 343 с.
5. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // *Новые ценности образования: культурные модели школ.* – 1997. – № 2. – С.183–186.
6. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка профессионального развития саморазвития педагога / Б.Е. Фишман // *Педагогическое образование и наука.* – 2006. – №2. – С.10-17.
7. Цимбалару А. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» / А. Цимбалару // *Педагогічні науки.* – 2009. – №7. – С.44-51.
8. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 187 с.
9. Deal T.E., Kennedy A.A. Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life / T.E. Deal, A.A. Kennedy. – Reading, MA : Addison – Wesley, 1982. – 232 p.
10. The thinking organization / Ed. By Sims H.P., Gioia D. A. – San Francisco : Jossey-Bass, 1986. – 347 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Цветкова Ганна Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Донбаського державного педагогічного університету.

**Світлана ЄФІМЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНТЕЛЕКТУ У РІЗНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Автором статті розглянуте поняття інтелекту на основі аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових підходів. В статті проаналізовані основні теорії структури інтелекту. Запропоновані поради щодо розвитку інтелекту студентів.*

*Ключові слова: інтелект, теорії інтелекту, структура інтелекту.*

*The article runs about the intellect. The author of the article analyses the basic theories of intellect's structure. In inclusion the author gives some advice about developing student's intellect.*

*Keywords: intellect, theories of intellect, structure of intellect.*

**Постановка проблеми.** Проблема дослідження інтелекту, інтелектуальних здібностей, інтелектуального (розумового) розвитку є однією з найстаріших та водночас найактуальніших проблем психолого-педагогічного дослідження. Адже успішне виконання будь-якої діяльності, а особливо навчально-пізнавальної, інтелектуально-творчої залежить, перш за все, від наявності і участі у цій діяльності інтелектуальної складової суб'єктів навчального процесу. Інтелект опосередковує успішність діяльності людини. На нашу думку, від нього залежить: розумність поведінки в міжособистісних стосунках; рішення комплексу навчальних, життєвих та професійних проблем; соціальний статус та самореалізація в житті. А отже інтелект є показником не лише когнітивного, а й цілісного особистісного розвитку. Знання педагогом структури і змісту інтелектуальної складової суб'єктів навчального процесу є невід'ємною умовою його ефективної педагогічної діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність уточнення поняття «інтелект», розкриття його суті, окреслення структури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняття інтелекту більше, ніж будь-яке поняття в психології, виявилось об'єктом дискусій, суперечностей, критики. Певний час в психології інтелект ототожнювався з мисленням і не розглядався як окрема єдина когнітивна система. Протягом ХХ – початку ХХІ століття дослідники в області психології, педагогіки, соціології, філософії, кібернетики та інших областей наукового пізнання намагались дослідити поняття «інтелект».

Серед зарубіжних дослідників інтелекту ми виділяємо: Р.Амтхауера, Ф.Вернона, Ф.Гальтона, А.Біне, Ч.Спірмена, Е.Боринга, Л.Термена, Г.Спенсера, В.Штерна, Л.Л.Терстоуна, Ед.Клапаред, Ж.Піаже, Г.Ю.Айзенка, Р.Стернберга, Р.Б.Кеттела, Г.Гарднера, Дж.Гілфорда, Дж.Мейєра та інших.

У вітчизняній психології ХХ - поч. ХХІ ст. дослідження інтелекту розвивається в декількох напрямках: дослідження психофізіологічних задатків загальних розумових здібностей (С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, В.М.Русалов, Н.І.Чупрікова та інші), вивчення емоційної і мотиваційної регуляції інтелектуальної діяльності (О.Д.Тихомиров, І.А.Васильєв, В.Л.Поплужний, Л.В.Путляєва, Я.І.Поторій та інші), дослідження структурних рівнів інтелекту (Б.Г.Ананьєв, М.О.Холодна, М.Л.Смульсон, В.Ю.Крамаренко, В.М.Дружинін, Ф.М.Юсупов, Б.М.Величковський та інші), дослідження шляхів діагностики інтелекту (В.М.Блейхер, Л.Ф. Бурлачук, М.К. Акімова, Н.О.Батурін, М.А.Курганський, І.С.Волощук та інші) дослідження зв'язку інтелекту з творчістю (Д.Б.Богоявленська, Т.В.Корнілова, А.М.Воронін, О.В.Губенко та інші).

Результати психолого-педагогічних досліджень поняття інтелекту зарубіжними та вітчизняними науковцями сприяють розширенню його розуміння.

**Мета написання статті** – надати характеристику феномену інтелекту на основі аналізу наукових підходів та теорій інтелекту.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових джерел свідчить про те, що поняття інтелекту є багатозначним.

За філософським словником «Інтелект (лат. Intellectus – пізнання, розуміння, розум) – суб'єктивна здатність живих істот здійснювати соціально-орієнтовану діяльність, що виражається у пристосуванні до середовища, його творчій зміні. <...>. Забезпечує організму прогресуючий

життєвий стимул. <...>. Протиставляється інстинктам і шаблонам. <...>. Як здатність, що дозволяє живим істотам активно досягати поставленої мети» [13: 234].

У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В.В.Радула [12: 95] інтелект розглядається як здатність до мислення, раціонального пізнання.

За психологічним словником «Інтелект (від лат. Intellect – розуміння, пізнання) – це: 1) загальна здатність до пізнання і рішення проблем, визначає успішність будь-якої діяльності і є основою інших здібностей; 2) система усіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви; 3) здатність до рішення проблем без проб і помилок «в умі»» [9: 138].

Поняття «інтелект» (англ. intelligence) як об'єкт наукового пізнання було введено в психологію англійським антропологом Ф. Гальтоном в кінці XIX ст.

Наступні історичні етапи дослідження інтелекту пов'язані зі спробами структуризації цього психологічного поняття та виділення в його змісті особистісного чинника. Відповідно до великої кількості наукових досліджень в області інтелекту та теорій інтелекту, існує велика кількість підходів до розкриття цього поняття. На основі аналізу наукових джерел з проблеми інтелекту людини, виділимо наступні підходи до розуміння сутності поняття «інтелект», які протягом XX – початку XXI століття підлягали науковому аналізу:

- феноменологічний підхід (інтелект пояснюється в контексті проблеми організації феноменального поля свідомості (М.Вертгеймер);

- психометричний підхід (інтелект розглядається як такий, що вимірюється тестами інтелекту (А.Біне);

- контекстуальний (соціокультурний) підхід (інтелект – як результат процесу соціалізації, а також впливу на нього культури (Л.С.Виготський, П.Ружіс);

- біологічний (генетичний) підхід (інтелект – як генетично зумовлений адаптаційний механізм, що сприяє пристосуванню людини до різних умов, виступає як здатність особистості зосереджувати свої розумові зусилля на засвоєнні та застосуванні інформації в житті, адекватно реагувати та знаходити правильні шляхи рішення проблемних ситуацій (Ж.Піаже)

- процесуально-діяльнісний підхід (інтелект – як особлива форма людської діяльності (А.В.Брушлінський, С.Л.Рубінштейн, Н.Ф.Талізін);

- освітній підхід (інтелект – як чинник і результат цілеспрямованого навчання, зокрема, як «зона найближчого розвитку» за Л.С.Виготським, як здібність або один з факторів успішності навчання за В.М.Дружинінін, С.А.Корніловим);

- інформаційний підхід (інтелект – як сукупність процесів переробки інформації в процесі вирішення складних логічних задач, як аналог роботи комп'ютера (Г.Ю.Айзенк, В.А.Звегенцев);

- функціонально-рівневий підхід (інтелект – як система різнорівневих пізнавальних процесів (структурно-рівнева теорія інтелекту Б.Г.Ананьєва), інтелект як ієрархія пізнавальних процесів (теорія функціональної організації пізнавальних процесів Б.М.Величковського);

- регуляційний підхід (інтелект – як чинник саморегуляції психічної активності (Р.Стернберг);

- метакогнітивний (інтегративний) підхід (інтелект – як багатоаспектний, однак інтегрований конструкт (В.Ю.Крамаренко, В.Е.Нікітін, Г.Г.Андрєєв, М.Л.Смульсон, М.О.Холодна).

У представників кожного підходу виробились свої уявлення про поняття «інтелект». Розглянемо їх детальніше.

Б.Г.Ананьєв [2] вважає, що інтелект є складною розумовою діяльністю, яка характеризується єдністю міжфункціональних зв'язків пізнавальних функцій різного рівня (зокрема, психомоторики, пам'яті, уваги, мислення).

В.М. Дружинінін [10] зазначає, що інтелект виражає властивість, здібність, здатність до мислення.

В.Ю. Крамаренко, В.Е.Нікітін, Г.Г.Андрєєв [6: 105-106] розглядають інтелект як сукупність розумових здібностей людини, як інтегральну і високо диференційну здібність до мислення, як універсальну тренуваність мозку.

Ж. Піаже [7] розглядає поняття «інтелект» як гнучку, одночасно стійку структурну рівновагу поведінки, як адаптацію до оточуючого світу, що виражається в підтриманні рівноваги між асиміляцією (засвоєння та відтворення елементів середовища у психіці суб'єкта у вигляді

когнітивних схем) та акомодациєю (зміна цих когнітивних схем залежно від вимог об'єктивного світу).

М.Л. Смульсон тлумачить поняття інтелект як цілісне інтегроване психічне утворення, яке забезпечує породження, конструювання і перебудову особистісних ментальних моделей світу [11: 32].

Р.Стернберг [8] розглядає інтелект як вид розумової саморегуляції (самоуправління) своїм життям конструктивним, метакогнітивним способом, метакогнітивною адаптивною поведінкою.

На думку М.О.Холодної: «Інтелект – форма організації індивідуального ментального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, породжуваного ними ментального простору відображення і ментальних репрезентацій явищ, які будуються у рамках цього простору» [14: 243].

Як бачимо, передусім інтелект вчені характеризують як загальну здібність, метакогнітивну структурну організацію, систему психічних механізмів, як інформаційну, адаптивну та регулятивну діяльність, що полягає у здатності ефективно розв'язувати задачі, навчатися, використовувати набутий досвід для вирішення проблем, адаптуватись у суспільстві.

У психологічних дослідженнях зарубіжних і вітчизняних дослідників ХХ ст. в області інтелекту намагались окреслити його структуру: когнітивні моделі (багатофакторні, ієрархічні моделі Ч.Спірмена, Л.Л.Терстоуна, Р.Б.Кеттелла, Ф.Вернона, Дж.Гілфорда); здібності, пов'язані з міжособистісним спілкуванням і рішенням щоденних проблем (триархічна теорія Р.Стернберга); виділені особливі види інтелекту (теорія множинності форм інтелекту Г.Гарднера); операційна теорія інтелекту Ж.Піаже. Вітчизняні науковці розділяють природу інтелекту: з одного боку – «цілісне» утворення (Б.Г.Ананьєв), з іншого боку, – його «багатоструктурність» (Б.М.Величковський) та «інтегрованості» його структур (М.О.Холодна, М.Л.Смульсон, В.Ю.Крамаренко).

На основі аналізу вказаних структур ми виділяємо три основні групи теорій, які пояснюють структуру інтелекту:

1. Теорії, пов'язані з визначенням «багатоструктурності» інтелекту.
2. Теорії, пов'язані з визначенням «цілісності» інтелекту.
3. Теорії, пов'язані з визначенням «інтегрованості структур» інтелекту.

Ієрархічну модель структури інтелекту запропонував Ч.Спірмен [16]. Цей науковець започаткував перший напрям дослідження структури інтелекту. Дослідник запропонував двофакторну теорію організації властивостей інтелекту. Згідно цієї теорії, будь-яка інтелектуальна діяльність містить єдиний спільний фактор (генеральний g-фактор) і ряд специфічних s-факторів, властивих лише одному виду діяльності. Зокрема, g-фактор містить загальну розумову енергію, а різні види специфічних факторів відображають механізми, за допомогою яких ця енергія використовується в різних видах діяльності. До трьох основних підфакторів загального інтелекту вчений відносив: числовий (обумовлює успішність вивчення точних наук), просторовий (обумовлює успішність навчання предметів природничо-гуманітарного циклу), вербальний (обумовлює успішність навчання всіх предметів, а особливо – гуманітарних).

Згодом Г.Ю.Айзенк [1] інтерпретував генеральний чинник як швидкість (розумовий темп) переробки інформації центральною нервовою системою.

Одним з провідних представників багатофакторної теорії інтелекту був Л.Л.Терстоун [17]. Він виділив 7 чинників, які позначив як «первинні розумові здібності»: «просторовий» (здібність мислено оперувати просторовими відношеннями), «сприйняття» (здібність деталізувати зорові образи), «числовий» (здібність виконувати основні арифметичні дії), «вербальне розуміння» (здібність розкривати значення слів), «легкість мовлення» (здібність швидко підібрати слово за заданим критерієм), «пам'ять» (здібність запам'ятовувати і відтворювати інформацію), «логічне розмірковування» (здібність виявляти закономірність в ряду букв, цифр, фігур).

Подальші розробки ідей множинності інтелектуальних здібностей пов'язані з ім'ям Дж.Гілфорда [5]. Цей науковець створив кубічну модель структури інтелекту. В ній міститься 5x5x6 категорій, тобто 150 осередків моделі куба, кожному з яких відповідає певний чинник, або здатність. Провідним положенням теорії Дж.Гілфорда є відмова від генерального чинника на користь 150-ти різних інтелектуальних здібностей. Відповідно до моделі Дж.Гілфорда: «кожна клітинка цієї моделі означає вид здатності, який може бути описаний в термінах операції, змісту і продукту, і для кожної клітини в місці її перетину з іншими є єдине поєднання видів операції,

змісту і продукту» [5: 437]. Перше вимірювання «операції», відповідно до гіпотези дослідника, – це вид розумових операцій, які є складовими формування у людини здібностей до пізнання, пам'яті, дивергентного та конвергентного мислення, оцінювання. Друге вимірювання «зміст» характеризує природу матеріалу або інформацію, на основі яких здійснюється формування дій. Третє вимірювання «продукт, або результат» характеризує форму, в якій інформація обробляється інтелектом: елементи, класи, відносини, системи, типи перетворення, висновки.

В ході здійсненого нами аналізу наукових досліджень було встановлено, що багатофакторні теорії інтелекту зазнали критики з боку науковців. Адже вважається, що ці теорії засновані на помилковій гіпотезі, в якій властивості інтелекту розглядаються як незалежні чинники, хоча, вони є інтегрованими та взаємопов'язаними поняттями. Не дивлячись на критику багатофакторних теорій, психологічні дослідження в цій області продовжуються і нині.

Зокрема, Р.Стернберг [8] створив триархічну теорію інтелекту, згідно з якою виокремлюються три форми інтелекту: аналітична, креативна та практична. Згідно Р.Стернбергу та його дослідної групи [8: 9], окремі форми інтелекту – це конструкти, відмінні від генерального інтелекту.

Теорію множинності форм інтелекту відстоює психолог Г.Гарднер [4]. Теорія передбачає сім базових форм виявлення інтелекту: вербально-лінгвістичний (здатність створювати та передавати інформацію, базується на чуйності до смислу слів і ефективній вербальній пам'яті), логіко-математичний (здатність маніпулювати категоріями, співвідносити їх за допомогою знаків, символів), візуально-просторовий (здатність сприймати і створювати зорово-просторові композиції, маніпулювати об'єктами в умі), тілесно-кінестезичний (здатність до точного виконання рухових дій у мистецтві, спорті, ручній праці), музично-ритмічний (здібність до сприйняття, складання і виконання емоційної музики), внутрішньоособистісний (здатність до рефлексії), міжособистісний (здатність помічати, відчувати та контролювати настрої, темперамент, мотивацію і наміри інших людей і використовувати це в своїх цілях). Г.Гарднер підкреслює, що усі форми інтелекту взаємопов'язані і функціонують разом, створюючи так званий інтелектуальний профіль людини.

Вітчизняний науковець Б.М.Величковський [3], як представник багатофакторної теорії структури інтелекту, розглядає інтелект як ієрархію пізнавальних процесів, що включають шість рівнів пізнавального відображення. Так, нижні «поверхи» інтелекту мають відношення до регуляції рухів предметного середовища, де вищі «поверхи» відповідають за зберігання знань і стратегії перетворення знань.

Спроби систематизувати когнітивні чинники в поняття цілісного інтелекту були зроблені Р.Б.Кеттеллом [15] та Ф.Верноном [18]. Розглядаючи співвідношення теорій, ми прийшли до висновку, що теорія Р.Б.Кеттелла є синтезом теорій Ч.Спірмена і Л.Л.Терстоуна та включає кілька ієрархічних рівнів. На «вершині» – генеральний фактор (G). Серед чинників другого порядку ієрархічної структури інтелекту основними були визнані флюїдний (fluid) і кристалізований (crystallized) види інтелекту. Науковцями було визначено, що флюїдний (невербальний) інтелект вільний від впливу культури, а кристалізований (вербальний) інтелект залежить від культури та досвіду рішення проблем, є підґрунтям розвитку мудрості.

Вітчизняний представник цього підходу Б.Г.Ананьєв [2] запропонував функціонально-рівневу теорію визначення структури інтелекту, згідно з якою критерієм розвитку інтелекту є характер міжфункціональних зв'язків різноманітних пізнавальних функцій та міра їх інтегрованості. В центрі цих міжфункціональних зв'язків знаходиться практичне мислення.

На нашу думку, головним теоретичним результатом досліджень другого напрямку є визнання існування «загального інтелекту». Його оцінка здійснюється на основі додавання результатів виконання множини інтелектуальних тестів, які складено за певними правилами.

Вітчизняні дослідники структури інтелекту М.Л.Смольсон [11] та М.О.Холодна [14] є представниками третього підходу до визначення структури інтелекту – інтегративного. Дослідниці вважають, що справжньою феноменологією інтелекту є особливості складу і будови індивідуального ментального простору, що «зсередини» зумовлює різноманітні прояви інтелектуальної активності суб'єкта та доповнює когнітивну складову інтелекту. Ментальний простір передбачає собою суб'єктивний простір, створений в умі, де зберігаються в пам'яті слова, досвід, відбувається організація знань, реалізується пошук рішення певної проблемної ситуації, забезпечуються можливості поступу інформації про наявні події і її перетворення. Основними

когнітивними компонентами структури інтелекту М.Л.Смольсон [11] вважає мислення, мову, мовлення, уяву, а також інтелектуальні стратегії, інтуїцію, рефлексію, психологічні захисти.

Двоїстість вживання поняття «інтелект» простежується в дослідженні В.Ю.Крамаренко та ін. [6], де інтелект розглядається як інтегральна і високодиференційована здатність до мислення. Ці дослідники пропонують розглядати інтелект на трьох рівнях. На базовому рівні здорового глузду відображений буденний тип практичної діяльності людей, що реалізується логікою безпосередньої повсякденної життєдіяльності та проявляється у кмітливості. Другий рівень інтелекту і його базова здібність – розсудливість, основу якого складає стійка система знань. Найвищим рівнем інтелекту є розум, який відображає вищі творчі можливості, вбираючи в себе все цінне зі здорового глузду, розсудливості.

Відміною від попередніх є операційна теорія інтелекту Ж.Піаже [7], згідно з якою структура інтелекту характеризується послідовністю генетичних стадій його розвитку. Науковець [7: 52] виділяє 5 таких стадій: стадія сенсомоторного інтелекту (від 8-10 місяців до 1,5 років), стадія символічного або допонятійного інтелекту (від 1,5-2 років до 4 років), стадія інтуїтивного (наочного) інтелекту (від 4 до 7-8 років), стадія конкретних операцій (від 7-8 років до 11-12 років), стадія формальних операцій, рефлексії (11-12 років – весь юнацький період).

Ми здійснили узагальнення і виділили власне бачення поняття інтелекту. Ми розглядаємо це поняття як складне, багатоаспектне, інтегроване психологічне явище, що об'єднує в своїй структурі когнітивні і особистісні властивості особистості та спрямоване на набуття та застосування знань і досвіду у побудові логічних схем та розумових операцій, з подальшим використанням їх у процесі мислення під час знаходження правильних шляхів рішення проблемної ситуації.

Ми схильні до інтегративного підходу у визначенні структури інтелекту. На наш погляд, складові інтелекту не є окремо функціональними, а поєднані між собою міжфункціональними та міжструктурними зв'язками. Ми вважаємо, за доцільне визначити в інтелектуальній структурі співвідношення практичного і теоретичного, когнітивного і особистісного компонентів. Пропонуємо схематичне зображення структури інтелекту, відповідно до нашого розуміння цього поняття (рис. 1).

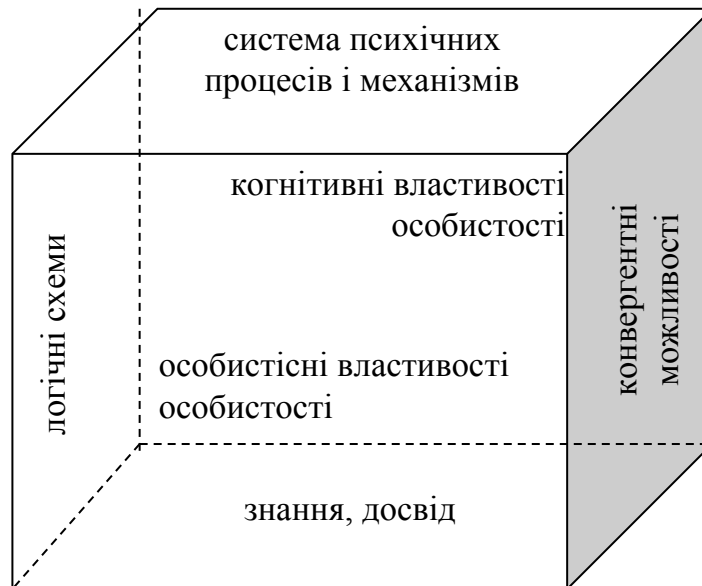


Рис. 1. Схематичне зображення структури інтелекту, відповідно до нашого розуміння цього поняття

**Висновки.** Отже, розглянувши основні підходи до визначення інтелекту і окреслення його структури, відзначимо різноманіття теорій, концепцій, поглядів, пов'язаних зі складністю об'єкту вивчення. Слід підкреслити, що всі дослідники інтелекту робили акцент на особливостях структурних компонентів інтелекту і залежності від них успішності навчання, застосування знань і досвіду на практиці, рішення різного типу проблем.



На наш погляд, інтелект є одним з факторів успішності навчання, а успішність навчання – одне з багатьох проявів інтелекту. На нашу думку, навчання є важливим фактором розвитку інтелекту та його структурних складових в тому випадку, якщо воно розвиває механізми інтелектуальної діяльності. Отже, однією з головних умов ефективної педагогічної діяльності є дослідження і застосування на практиці педагогом знань природи інтелекту, особливостей його структури та закономірностей інтелектуального розвитку суб'єктів навчального процесу.

Перспективним напрямом подальшого дослідження означеної проблеми є виокремлення взаємозв'язків структурних компонентів інтелекту та створення на цій основі організаційно-педагогічних умов розвитку даного особистісного утворення у студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк ; пер. с англ. А. В. Александровой // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев ; [ред. колл. : Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова, Ю. М. Забродин]. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
3. Величковский Б. М. Функциональная организация познавательных процессов : автореф. дис. на соиск. уч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Б. М. Величковский. – М., 1987. – 44 с.
4. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Говард Гарднер ; [пер. с англ. А. Свирид ; под ред. Э. Крайникова]. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 512 с.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Джон Гилфорд // Психология мышления : статьи [под ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
6. Крамаренко В. Ю. Интеллект человека / Крамаренко В. Ю., Никитин В. Е., Андреев Г. Г. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. – 184 с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Жан Пиаже ; [пер. с франц. А. М. Пятигорского]. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с. – (Психология-классика).
8. Практический интеллект / [Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж., Хорвард Дж. А. и др.] ; под. общ. ред. Р. Дж. Стернберга ; пер. с англ. К. Шукин, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Психологический словарь / [под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
10. Психология : [учебник для гуманитарных вузов / под. общ. ред. В. Н. Дружинина]. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с. – (Серия «Учебник нового века»).
11. Смутьсон М. Л. Психология розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. Л. Смутьсон. – Київ, 2002. – 40 с.
12. Соціолого-педагогічний словник [за ред. В. В. Радула]. – К. : «Екс Об», 2004. – 304 с.
13. Філософський словник [за ред. В. І. Шинкарука]. – 2 вид., перероб. і доп. – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
15. Cattell R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence. A critical experiment / R. B. Cattell // J. Educ. Psychol. – 1963. – V.54. – P. 1–22.
16. Spearman Ch. The abilities of man / Ch. Spearman. – N.Y. : MacMillan, 1927
17. Thurstone L. L. Primary mental abilities / L. L. Thurstone. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1969
18. Vernon P. E.. The structure of human abilities / P. E. Vernon. – N.Y. : Wiley, 1965

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Єфіменко Світлана Миколаївна** - аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Володимир ЖИВИЦЬКИЙ (Кіровоград, Україна)**

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розглянуті основні підходи науковців до проблеми готовності майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри.*

*Ключові слова: професійна готовність, психологічна готовність, професійна кар'єра, категорії готовності.*

*В статье рассмотрено основные подходы учёных к проблеме готовности будущего педагога-музыканта к профессиональной карьере.*

*Ключевые слова: профессиональная готовность, психологическая готовность, профессиональная карьера, категории готовности.*

*The article includes basic scientific approaches to the problem of readiness of a future teacher-musician for a professional career.*

*Keywords: professional readiness, psychological readiness, career, categories of preparedness.*

**Постановка проблеми.** У час активного розвитку сучасного суспільства, що націлене на духовне оздоровлення і особистісне зростання молодого покоління, формування у них системного мислення, професійної культури, творчої активності, самостійності і високої відповідальності за результати праці, ставляться високі вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та наявності у них зацікавленості у професійному зростанні й перспективному початку кар'єри.

Готовність до професійної кар'єри майбутнього педагога-музиканта містить велику кількість складових, серед яких: фізична, фахова психофізіологічна, практична, науково-методична та інші.

У науковій літературі накопичено багато матеріалів щодо феномену готовності людини до різних видів діяльності: визначено зміст, обґрунтована структура, визначено способи її формування, параметри готовності до діяльності та умови, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість її проявів. Проте, саме високий рівень сформованості всіх складових категорій готовності продукує успішність у подальшій професійній кар'єрі майбутнього педагога-музиканта.

Незважаючи на значний інтерес науковців щодо питань готовності майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри, проблема готовності в контексті підготовки майбутнього педагога-музиканта як у теоретичному, так і в практичному аспекті, залишається малодослідженою, що виявляється, перш за все, у відсутності єдиного трактування зазначеного феномену.

Отже, **метою** даної статті є розкриття змісту категорії готовності майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У науковій літературі накопичено великий обсяг матеріалів щодо дослідження феномену готовності особистості до різних видів діяльності: визначено зміст поняття, обґрунтована структура, способи її формування, параметри готовності до діяльності та умови, що впливають на динаміку, тривалість і стійкість її проявів.

Ретроспектива дослідження проблеми готовності представлена А.Ліненко у вигляді трьох етапів:

1 етап – середина XIX і початок XX ст. – готовність досліджують у зв'язку з проникненням у природу психічних процесів людини; розуміння готовності як настанови;

2 етап – готовність визначають як певний феномен стійкості людини до зовнішнього і внутрішнього впливів, що зумовлено інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів, регуляції і саморегуляції поведінки людини;

3 етап – пов'язаний з дослідженнями в галузі теорії діяльності. Готовність досліджують у зв'язку з емоційно-вольовим й інтелектуальним потенціалом особистості стосовно конкретного виду діяльності і характеризують як якісний показник саморегуляції фахівця на різних рівнях перебігу процесів — фізіологічному, психологічному, соціальному, якими визначається його поведінка [5].

Проблема готовності особистості до професійної діяльності в психолого-педагогічній науці знайшла відображення у вирішенні широкого кола теоретичних та прикладних питань, спрямованих переважно на дослідження професійного становлення, розвитку та самовдосконалення особистості (Л.Анциферова, О.Бодальов, А.Деркач, Е.Зеєр, Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Мітіна, В.Семиченко, В.Сластьонін та ін.). Дослідженню феномену готовності особистості до педагогічної діяльності присвячено праці В.Адольф, О.Дубасенюк, І.Зязюн, С.Іванова, Н.Кузьміна, Н.Кухарева, С.Сисоєва, О.Щербаков та ін.

Відомі підходи, у яких готовність розглядається як цілісне утворення (П.Атутов, А.Вайсбург, Ю.Васильєв, А.Кочетов), установка (Д.Узнадзе, Ш.Надірашвілі, А.Прангішвілі), стан (М.Дьяченко, Є.Ільїн, М.Левітов, Д.Мехіладзе, І.Назімов, Л.Нерсесян, В.Пушкін, В.Ядов), якість особистості (Є.Павлютенков, К.Платонов, В.Серіков, Е.Федорчук, В.Шадріков), комплекс здібностей (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн), синтез певних особистісних якостей (С.Дибін, В.Крутецька, В.Шаринський), системне особистісне утворення (С.Васильєва, А.Веденов). Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, зокрема О.Безпалько, Ю.Галагузової, Н.Гарашкіної, І.Зверєвої, А.Капської, І.Ковчиної, М.Малькової, Ю.Мацкевич, Л.Міщик, Р.Овчарової, В.Поліщук, Л.Пундик, С.Харченка та багатьох інших, свідчать про те, що

до цього часу єдиного розуміння поняття “готовність” у науковій літературі не існує. Цей факт пояснюється, насамперед, різними підходами щодо вирішення цієї проблеми та характером діяльності.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У психологічно-педагогічній літературі серед різних підходів до визначення поняття "готовність" можна виділити два підходи: розуміння готовності як певного психологічного стану та готовності, як певної особистісної якості чи системи якостей людини.

Представником першого підходу є П.Горностай, який розглядає психологічну готовність особистості, як цілеспрямоване вираження особистості, що включає систему професійних знань, навичок, вмінь, потреб, мотивів, психологічних якостей, що дозволяють успішно включитися в професійну діяльність і здійснювати її оптимальним для даної діяльності й даної особистості чином. М.Дяченко та Л.Кандибович визначають готовність, як "настрой" особистості, настанову на певну дію. Готовність, на думку авторів, це пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент, внутрішня налаштованість на певну поведінку при виконанні навчальних і професійних завдань, установка на активні і доцільні дії [2]. Таку готовність вчені називають тимчасовою. Тривала готовність розглядається ними, як система професійно важливих якостей особистості: її досвід, знання, вміння, що необхідні для успішної професійної діяльності [1].

Представники другого підходу, зокрема С.Рубінштейн, розглядає готовність, як якість особистості, що зумовлює його суспільно значиму поведінку й, наряду з системою мотивів та завдань, включає здатність людини виконувати ту чи іншу корисну діяльність [7].

Основними складовими показниками готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності, за концепцією В.Адольфа [1], є такі: розуміння соціальної ролі та функції педагога у сучасному суспільстві; наявність суспільно значущих мотивів вибору професії викладача та педагогічного ідеалу; глибина оволодіння поняттями професійної честі, професійного обов'язку, почуття належності до вчительства та гордості за свою професію; прагнення до високого професійного рівня оволодіння: психолого-педагогічними знаннями, спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, ступінь реального володіння ними на різних ступенях навчання та відповідність професіограмі; наявність потреби у педагогічному спілкуванні, рівень культури спілкування; ступінь оволодіння активними формами та видами виховної діяльності та практичної участі у неї; наявність та динаміка особистісних професійно значущих якостей: вимогливості, педагогічної гідності, компетентності, професійної відповідальності; ступінь виразності та рівень практичного оволодіння системоутворювальною функцією педагогічної праці – організаторською; наявність та динаміка потреби у постійному самовдосконаленні, самоосвіті та самовихованні [1].

Готовність розглядається науковцями (Г.Балл, Г.Костюк, Є.Мілерян, В.Моляко, П.Перепелиця, М.Смульсон) в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішної діяльності. Можна також зазначити, що готовність, як передумова будь-якої діяльності, є водночас і її результатом.

Л.Кондрашова вважає, що готовність до педагогічної діяльності є складним особистісним утворенням, яке зумовлює бажання займатися педагогічною роботою, а також важливим показником становлення випускника педагогічного вишу. Готовність виступає в єдності двох напрямів – морального та психологічного, а до якостей особистості майбутнього фахівця слід відносити «моральні переконання, педагогічні здібності, професійну пам'ять та мислення, інтереси, працездатність, педагогічну спрямованість, психічну витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього вчителя» [3].

К.Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність до педагогічної діяльності як цілісне вираження всіх підструктур особистості, зорієнтованих на повне й успішне виконання різноманітних функцій учителя.

Професійна готовність до педагогічної діяльності таким чином постає як складне структурне утворення, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії. У цю структуру входять також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, певний досвід

їхнього застосування на практиці. Професійна готовність знаходиться в єдності зі спрямованістю на професійну діяльність і стійкими установками на працю” [4: 25].

У свою чергу В.Моляко виділяє три рівні готовності до професійної діяльності: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності (у випадку подальшого накопичення суб'єктом досвіду роботи, що виконується з високою якістю) [6: 18]. Науковець у своїх працях надає класифікацію рівнів готовності: високий – самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.; середній – середній рівень вияву наведених якостей; низький – невміння самостійно ставити і розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей тощо.

**Висновок.** Таким чином, досліджуючи проблему готовності майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри, у першому наближенні можна говорити про наявність в структурі його особистості професійно значущих властивостей і якостей, сформованість професійних компетенцій та професійних дій, розуміння соціокультурних відносин і потреб сьогодення, його соціальну та особистісну зрілість, становлення і розвиток яких має відбуватись ще на етапі професійної підготовки в мистецькому освітньому просторі. Дослідження можливостей мистецького освітнього простору щодо формування готовності майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри стане наступним етапом нашого дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 175 с.
3. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К. : Вища школа, 1987. – 56 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.
5. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Диссертация д-ра пед. наук:13.00.04. – К., 1996. – 412 с.
6. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы педагогической психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб, 1999. – 720 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Живицький Володимир Григорович** – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Лариса КУЛІНІЧ (Кіровоград, Україна)**

## ВИВЧЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*У статті порушується проблема професійного становлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва шляхом залучення студентів до вивчення регіональних художньо-стилістичних особливостей народного мистецтва, зокрема гончарства Кіровоградщини.*

*Ключові слова: народне мистецтво, гончарство, історико-етнографічні особливості мистецтва, соціально-професійне становлення, вчитель образотворчого мистецтва.*

*This article is about the problem of professional formation of a future teacher of fine arts by means of involving students into the study of regional artistic and stylistic features of folk art, in particular, pottery in Kirovograd region.*

*Key words: folk art, pottery, historical and ethnographic features of art, social professional establishment, teacher of fine arts.*

**Постановка проблеми.** Мистецтво є соціальним явищем, яке створюється та сприймається соціумом, реалізує функції розвитку художнього смаку, естетичної культури, ідеалів, потреб особистості, а також, значною мірою, формує її власну національну ідентифікацію. Крім того,

традиційне народне мистецтво акумулює в собі найцінніші естетичні надбання численних поколінь майстрів, відшліфоване часом, і тому несе в собі могутній потенціал щодо формування цілої низки професійних якостей художника будь-якої спеціалізації. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства актуальним є вивчення художніх особливостей регіонального народного мистецтва та впровадження отриманих результатів в навчально-виховному процесі навчальних закладів освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Цілком логічним є те, що виховний потенціал, художня цінність визначних культурних здобутків минулого, втілених в народному мистецтві були і залишаються предметом наукового зацікавлення цілого ряду науковців, художників, а також професорсько-викладацького складу провідних середніх та вищих художніх закладів Львову, Харкова, Києва, Одеси та інших. Так, В. Гудак досліджував проблеми засвоєння історико-етнографічних особливостей народної кераміки в навчальному процесі на кафедрі художньої кераміки у Львівському державному інституті прикладного та декоративного мистецтва в ході вивчення фахових дисциплін та під час проходження студентами навчальної практики [1]. Вивчення зразків народного гончарства, як необхідну складову процесу фахової підготовки художників декоративного мистецтва в Харківському художньо-промисловому інституті виокремлював Ю.Старостенко [8]. Проблеми використання традицій українського мистецтва і надбань сучасних майстрів в підготовці художників фарфорово-фаянсової промисловості досліджує О.Жернова на базі Одеського художнього училища [4]. Історико-етнографічні та художньо-стилістичні особливості гончарства України та окремих регіонів досліджують відомі науковці, серед яких О.Клименко, О.Пошивайло, Л.Орел, О.Голубець, Т.Романець, Г. Івашків та інші [5]. Що ж стосується ґрунтовного дослідження саме гончарства Кіровоградщини, то таких досліджень небагато. Видатні вчені Ю.Лашук та Л.Данченко досліджували гончарство низки гончарних осередків Кіровоградщини, зокрема, найбільшого з них в с.Цвітне, в контексті народного гончарного мистецтва Середньої Наддніпрянщини [2; 3; 6]. Поодинокі інші дослідники здебільшого посилаються на праці зазначених вище науковців. На жаль, багато аспектів щодо художньо-стилістичних локальних відмінностей Цвітненського гончарного осередку та інших, суміжних з ним, є малодослідженими, і як наслідок, практично не вирішуються завдання вивчення регіональних особливостей народного гончарства Кіровоградщини ні в вищій, ні в середній школі.

**Мета написання статті.** Метою даної статті є з'ясування можливостей покращення стану вивчення історико-етнографічних та художньо-стилістичних особливостей народного гончарства Кіровоградщини, зокрема, Цвітненського гончарного осередку, в межах навчального курсу "Кераміка" та спецкурсу "Гончарство України" на художньо-графічному відділенні Кіровоградського державного педагогічного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Кераміка та гончарство відомі і широко застосовуються народами багатьох країн протягом тисячоліть. Завдяки доступності сировини, міцності і зручності використання готових виробів, надзвичайно широким технологічним, пластичним і художнім можливостям матеріалу, кераміка стала одним з найпоширеніших видів декоративно-ужиткового мистецтва. Українське гончарство увібрало в себе і зберегло прадавнє світобачення, образність мислення, своєрідну виразність, має багатющі традиції і повинно значно ширше і глибше використовуватись в навчально-виховному процесі вищої школи, зокрема, в ході фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва.

Так склалося, що через низку соціально-політичних та економічних умов, останні десятиліття виявилися нищівними для більшості осередків традиційного народного мистецтва, в тому числі і гончарства. Протягом саме останніх десятиліть стрімко зникають локальні осередки народного гончарства, де самобутні промисли ще донедавна ледь жевріли. Щасливим винятком є окремі осередки традиційного мистецтва, діяльність яких підтримується титанічними зусиллями закоханих у свою справу колективами однодумців. Не оминули загальні проблеми і Кіровоградщину. Так, на даний час, про один з найбільших і добре відомий колись гончарний осередок у селі Цвітному, можемо говорити як про зниклий і лише в минулому часі. З сумом можемо констатувати, що гончарство, як ремесло, в даній місцевості перестало існувати. Проте гончарство Цвітного має славу історію, давні традиції та значний спадок у вигляді майстерно, з любов'ю виконаних гончарних виробів, які зараз прикрашають колекції багатьох музеїв та приватних збірок. Гончарство Цвітного вивчали відомі дослідники народного мистецтва Ю. Лашук, Л. Данченко та інші [2; 3; 5; 6]. В Цвітній (до 80-х років ХХ ст. село мало назву Цвітна)

виготовляли надзвичайно широкий асортимент простого і поливного посуду, який вирізнявся гарними пропорціями, майстерністю виконання та якістю. Міцність і легкість черепка забезпечувалась високою якістю місцевої глини. Місцеві гончарі розповідали, що зроблені з такої глини димарі слугували біля 15-20 років. А про відносну легкість виробів свідчить той факт, що в межах гончарного цеху, під час сушіння виробів, жінки переносили глечики по п'ять в одній руці (вішали на кожний палець по глечичку). Виготовляли в Цвітній також багато фігурного посуду та декоративної скульптури. Робили й іграшки.

Окремі талановиті майстри, творче становлення яких відбулося в Цвітній, серед яких були Іван Сергійович Сухий та Федір Петрович Гордовий, з часом виїхали з Цвітної. Іван Сухий був автором численних тематичних скульптурних композицій, зооморфних скульптур. Були в його доробку і димарі з фігурним завершенням, і фігурний посуд. Відомий дослідник української іграшки, який особисто знав І. Сухого, О. Найден, відзначає особливий талант майстра, як іграшкаря. На думку дослідника, саме глиняні іграшки-свищики свідчать про те, що майстер віртуозно володів традиційною формою, досконало знав особливості матеріалу, мав тонке образне бачення. Нажаль, сам майстер не ставився серйозно до цього виду роботи, ліпив іграшки лише у вільний час заради втіхи. Тому до нашого часу такі іграшки майже не збереглися [7]. Інший талановитий цвітнянський народний майстер-гончар Федір Петрович Гордовий після повернення з війни, внаслідок отриманого поранення, не міг вже робити посуд великого розміру, проте захоплено працював над керамічною скульптурою та фігурним посудом. Його скульптурні композиції вирізняються безпосередністю сприйняття, ширістю, іноді наділені м'яким гумором. Роботи майстра демонструють майстерне володіння пластикою, технічними прийомами, доречне застосування фактури та інших засобів вираження. Сім років творчого життя (1947-1954р.) Федір Гордовий присвятив гончарній артілі в Цвітній на посаді художника-технолога. За спогадами доньки майстра, Тамари Федорівни, в той період велась активна пошукова робота щодо варіативності композицій підполив'яних розписів, виготовлялися експериментальні партії виробів, і таким чином вивчався попит на продукцію. Проте форма різновидів посуду лишалась усталеною, традиційною, самобутньою. Саме це дбайливе збереження усталених форм і майстерність виконання посуду дозволяє, незважаючи на активне міжрегіональне ведення торгівлі гончарним посудом, віднайти зразки саме цвітнянської кераміки в інших місцевостях.

Мистецтво Цвітної, зі своїми цікавими, ще не прочитаними сторінками історії заслуговує на збереження і вивчення. Тому видається доцільним і актуальним вивчення здобутків місцевого гончарного промислу майбутніми художниками-педагогами під час опанування ними кераміки, як виду декоративно-прикладного мистецтва.

В ході вивчення навчального курсу “Кераміка” студенти знайомляться з історією розвитку та особливостями народного гончарства і професійної кераміки, опановують прийоми ручного ліплення, формування із застосуванням гіпсових форм, оволодівають способами декорування поверхні керамічного виробу. В межах вивчення спецкурсу “Гончарство України” є можливість глибше, на практичному рівні, вивчати регіональні особливості традиційного народного гончарства, локальні художньо-стилістичні особливості певних гончарних осередків, зокрема, Цвітного.

У зв'язку з цим, можна виділити окремі завдання для студентів художньо-графічного відділення, спрямовані на формування соціально-професійного становлення майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, які сприятимуть:

- усвідомленню регіональних особливостей народної кераміки (відповідно до історико-етнографічного районування);
- зрозумінню природи створення та засобів вираження художнього образу в традиційному народному гончарстві на прикладі цвітнянської декоративної пластики;
- опануванню традиційними техніками оздоблення кераміки підполивним ріжковим та фляндрованим розписами;
- творчому застосуванню надбання народного гончарства у власній художній творчості та майбутній педагогічній діяльності.
- збагаченню власного емоційно-чуттєвого досвіду.

Таким вимогам, на наш погляд, відповідають наступні завдання.

*Завдання “Музейні студії”* - полягає в теоретичному ознайомленні та графічному аналізі художньо-стильових особливостей технологічних прийомів виготовлення та декорування кераміки Цвітненського гончарного осередку. Студентам пропонується ознайомитися з

колекціями цвітненської кераміки в експозиціях музеїв та виставкових залах в ході екскурсій та виконати серії кольорових замальовок зразків кераміки, а саме:

- гончарний кухонний та столовий посуд;
- фігурний посуд та декоративна керамічна скульптура.

Важливою умовою є не фотографування, а замальовування зразків, оскільки саме при такому виді діяльності відбувається свідомий аналіз форми, пропорцій, конструкції об'єкта, взаємозалежність між формою та декором тощо. Замальовки виконуються на папері (формат А-3) фарбами (акварель або гуаш), або графічними матеріалами.

Завдання виконується студентами самостійно (в межах запланованого на даний вид роботи часу) але після організованої викладачем колективної екскурсії в музеях та виставкових залах м. Кіровограда та краєзнавчому музеї м. Олександрівки Кіровоградської області, де представлено колекції цвітненської кераміки.

Завдання *“Підполивний різковий розпис “* передбачає опанування традиційною для Цвітного технікою декорування виробів. Завдання виконується в три етапи. Перший полягає в виготовленні двох мисочок способом відминання з гіпсової форми (або шлікерного лиття). Другий етап – власне розпис зазначеним способом однієї мисочки одним з обраних мотивів цвітнянських розписів. Виріб розписується після виконання декількох вправ на опанування технікою. Важливою умовою виконання роботи на цьому етапі є використання власного архіву мотивів цвітнянських розписів, зібраного в ході виконання попереднього завдання. Третій етап – виконання розпису за власним задумом, використовуючи елементи та композиційні прийоми, притаманні цвітненській кераміці. Таким чином, друга робота носить творчий характер, а також вчить застосовувати прийоми інтерпретації зі збереженням загальної стилістичної відповідності, що є важливим для розуміння механізму функціонування народного мистецтва.

Завдання *“Дивний звір”* – передбачає практичне знайомство з фігурним посудом та декоративною керамічною скульптурою, а саме з образною своєрідністю, способами формотворення, а також характерними способами фактурно-пластичного декорування виробів. Студентам пропонується виконати творчу роботу, використовуючи специфічні цвітненські художні засоби, можливо у власній інтерпретації.

**Висновки.** Отже, пропонувані завдання є формуючим елементом соціально-професійного становлення майбутніх вчителів образотворчого мистецтва і засобом реалізації даної проблематики є гончарне мистецтво. Гончарне мистецтво Кіровоградщини, зокрема Цвітненського гончарного осередку самобутнє, має глибокі традиції, потребує подальшого дослідження, до якого варто активно залучати майбутніх художників-педагогів. Вивчення локальних стилістичних особливостей, художніх якостей та своєрідної образності цвітненської кераміки в ході фахової підготовки студентів сприятиме закріпленню знань історії мистецтв, глибшому розумінню специфіки художнього вираження, притаманного народному мистецтву, ознайомлення з практичними художніми засобами його інтерпретації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гудак В. До проблеми засвоєння історико-етнографічних особливостей народної кераміки в навчальному процесі на кафедрі художньої кераміки у Львівському державному інституті прикладного та декоративного мистецтва // Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник / [ Упоряд. Олесь Пошивайло]. Кн. 1 / В. Гудак. – Київ – Опішне: Молодь – Українське Народознавство, 1993. – 520 с. – С. 336 – 340.
2. Данченко Л.С. Народна кераміка Наддніпрянщини / Л.С. Данченко – К.: Мистецтво, 1968. – 143 с.
3. Данченко Л.С. Народна кераміка Середнього Подніпров'я / Л.С. Данченко – К.: Мистецтво, 1974. – 192 с.
4. Жернова О. Стилiстичнi тенденцiї формотворення сучасного художнього фарфору (методичний досвiд Одеського художнього училища iм. М.Б. Грекова 1990-2008 рокiв) // Українське мистецтвознавство: матеріали, дослідження, рецензії: зб. наук. праць. Вип. 8. / [ голов. Ред. Г. Скрипник]; НАНУ, ІМФЕ ім. М.Т. Рильського / О. Жернова. – К., 2008. – 228 с. – С. 204 – 207.
5. Івашків Г.М. Декор української народної кераміки XV – першої полов. XX століть / Г.М. Івашків– Львів, 2007. – 544 с.
6. Лащук Ю.П. Українські гончарі / Ю.П. Лащук. – К., 1968. – 40 с.
7. Найден О.С. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості / О.С. Найден – К.: АртЕк, 1999. – 256 с.
8. Старостенко Ю. Гончарство у підготовці художників декоративного мистецтва і його роль у формуванні архітектурно-художнього середовища сучасного інтер'єра // Українське гончарство: Національний культурологічний щорічник / [ Упоряд. Олесь Пошивайло]. Кн. 1 / Ю. Старостенко, В. Бондаренко. – Київ – Опішне: Молодь – Українське Народознавство, 1993. – 520 с. – С. 333 – 335.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кулініч Лариса Олександрівна – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Людмила МЕЛЕНЕЦЬ (Київ, Україна)**

## ШКОЛА ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ЯК ФОРМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (II ПОЛ. XX СТ.)

*Розкрито особливості роботи шкіл передового педагогічного досвіду на базі сільських дошкільних закладів України у II пол. XX ст. як ефективної форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Підкреслено роль школи передового досвіду – діяльного майданчика вивчення, популяризації індивідуального або колективного досвіду, вирішення окремої освітньої проблеми.*

*Ключові слова: форма підвищення кваліфікації, сільські дошкільні заклади, школа передового педагогічного досвіду.*

*Раскрыты особенности работы школ передового педагогического опыта на базе сельских дошкольных учреждений Украины во II пол. XX в. в качестве эффективной формы повышения квалификации педагогических работников. Подчеркнута роль школы передового опыта - площадки изучения, популяризации индивидуального или коллективного опыта, решения отдельной образовательной проблемы.*

*Ключевые слова: форма повышения квалификации, сельские дошкольные учреждения, школа передового педагогического опыта.*

*The article reveals the features of work at schools with a leading pedagogical experience on the base of rural preschools in the second part of the twentieth century in Ukraine. It is an effective form of training teachers. The role of a school with excellence is highlighted - study area, the promotion of individual and collective experience, solving particular educational problems.*

*Key words: form of training, rural kindergartens, school pedagogical experience.*

**Постановка проблеми.** Необхідною умовою протікання інноваційних процесів у дошкільному навчальному закладі є інноваційний потенціал педагогічного колективу, рівень якого в свою чергу залежить від інноваційного потенціалу окремих педагогів. Лише постійними змінами у практичній педагогічній діяльності та освітніх надбаннях педагога зумовлюється оновленість педагогічного досвіду. Постійно розвиваючись, збагачуючись протягом усієї педагогічної діяльності, педагогічний досвід стає важливим елементом загальної культури освітянина. Водночас він є і джерелом розвитку психолого-педагогічної науки. Спираючись на останню, досвід осмислюється, оновлюється, поширюється, втілюється в життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема передового педагогічного досвіду висвітлювалась у працях Ю. Бабанського, В. Бондаря, К. Крутій, С. Логачевської, Я. Лубковського, Т. Поніманської, О. Савченко та інших. Учені Н. Кузьміна, С. Скворцова, Н. Глузман, Т. Мамонтова розглядають методичну компетентність педагога через оволодіння ним системи компонентів (знань, умінь, навичок) з урахуванням індивідуальних якостей особистості. З позицій компетентнісного підходу суттю освіти стає розвиток здібності самостійного вирішення проблем у різних видах педагогічної діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є власний досвід. Аналізу поняття “передовий педагогічний досвід” присвячено чимало досліджень (І. Жерносек, М. Момот, І. Підласий, М. Поташник, Ю. Чабанський та ін.). Проте роботу школи передового педагогічного досвіду як форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників сільських дошкільних закладів в історико-педагогічних дослідженнях розкрито недостатньо. Тому ми поставили **за мету написання статті** – дослідити гносеологічну та інформаційно-комунікативну функції діючих шкіл передового педагогічного досвіду у сільській місцевості України II половини XX ст.

**Виклад основного матеріалу.** Проблеми підготовки молодих спеціалістів (керівників, працівників дошкільних закладів), їх адаптації у трудових умовах, реалізації на практиці знань та здібностей хвилювали кожен педагогічний колектив. У 1990 році журнал “Дошкільне виховання” звернувся до читачів – досвідчених педагогів, завідуючих, помічників вихователів, нянь, поділитися думками і пропозиціями щодо ефективного вирішення проблем співробітництва з молодими педагогами. На анкету “Диплом і майстерність” активно відгукнулися практичні працівники дошкільних закладів України з найцікавішими, найконструктивнішими порадами.



Винесені на обговорення, подекуди суперечливі, роздуми навчання молоді не вичерпували питання підготовки педагогів-“дошкільників”. Що потрібно, щоб молоді спеціалісти могли реалізувати набуті під час навчання в педучилищах, педінститутах знання та вміння? Одностайні були у висновках: насамперед – умови, в яких вільно розвивалася б ініціатива, активізація і вивчення чужого досвіду, порівняння його з власним.

Кінець 70-х років минулого століття був ознаменований масштабним збільшенням дошкільних закладів у сільській місцевості України за рахунок новобудов, переведення ясел-садків із сезонного режиму на цілорічний, удосконаленні мережі сільських ясел-садків шляхом реорганізації малокомплектних дошкільних закладів [10: 20].

Так, протягом трьох років Х п’ятирічки мережа дошкільних закладів Львівщини зросла на 63 колгоспних постійно діючих з 2290 місць, за цей період у сільській місцевості шляхом реконструкції адміністративних та інших приміщень було вивільнено і пристосовано 83 приміщення на 3485 місць, що дало змогу покращити умови для життя і виховання дітей [3: 28].

Обласними відділами народної освіти разом з обласним управлінням сільського господарства проводилася певна робота по розширенню мережі, зміцненню матеріальної бази, покращенню обслуговування та виховання дітей у радгоспних і колгоспних дошкільних закладах. Питання розвитку суспільного дошкільного виховання на селі обговорювалися на виконкомках обласних, районних, селищних Рад народних депутатів. Завдяки прийнятих рішень за три роки Х п’ятирічки мережа сільських дошкільних закладів Чернівецької області зросла на 44 ясел-садків з 1048 місць, в т. ч. 37 колгоспних – на 700 місць, 7 радгоспних на 348 місць, за останні 2 роки Х п’ятирічки планувалося збудувати колгоспних 11 дошкільних закладів на 860 місць, радгоспних – 1 на 160 місць [5: 61-62].

У 1978 році на Полтавщині повністю здійснено переведення сезонних дошкільних закладів в постійнодіючі. У 20 радгоспах функціонувало 17 дошкільних закладів на 647 дітей, а перспективним планом до 1982 року планувалося побудувати ще 3 на 340 місць [5: 69].

У зв’язку з цим гостро постала проблема забезпечення дошкільних закладів кваліфікованими педагогічними кадрами. Так, у 1978 році на роботу у колгоспні дошкільні заклади Полтавської області з 430 випускників отримали направлення 230, а загалом, у період 1976-1979 рр. у сільські дошкільні заклади Полтавщини було направлено 738 випускників педучилищ [3: 49, 70].

Керівниками дитячих садків призначалися молоді педагоги, які щойно закінчили навчальні заклади і майже зовсім не мали досвіду роботи. Зрозуміло, у новопризначених завідуючих відразу ж з’являлося багато запитань, невіршених проблем. Молодих завідуючих найбільше цікавило питання, як застосовувати свої теоретичні знання в конкретних умовах. В усній і письмовій формі районні відділи освіти надавали їм консультації, а щоб побачити, як усе здійснюється практично, послухати слово досвідченого колеги, направляли до керівника зі стажем. Бували й випадки, коли консультації можна було б не давати, а лише порадити опрацювати ту чи іншу літературу, та, на жаль, її так мало було у той час у сільській місцевості. Доводилося часто розповідати кожній завідуючій окремо, показувати кожній окремо одне й те ж саме [7: 20].

Велику допомогу працівникам різних категорій дошкільних закладів надавала і змістовна друкована продукція кабінетів дошкільного виховання – плакати, листи, комплексні плани для дошкільних закладів міста і села.

Так, наприклад, про досвід роботи школи молодшої завідуючої сільських дошкільних закладів розповіла на сторінках методичного журналу “Дошкільне виховання” завідуюча дитячими яслами-садком В. Легка з селища Гоголеве, що на Полтавщині. Організована районним відділом народної освіти школа передового педагогічного досвіду на базі цього закладу мала визначений склад слухачів, затверджений план, регламент роботи (проведення занять щомісяця), було призначено відповідальних осіб, обрано дієві форми роботи. До навчального плану школи були включені такі питання: планування роботи дошкільного закладу; правила внутрішнього розпорядку; робота з кадрами, вивчення керівних документів; документація дошкільного закладу; керівництво педагогічною роботою; адміністративно-господарська робота; складання кошторису, фінансування дошкільного закладу; методична робота; робота з колективом батьків; оформлення приміщень дошкільного закладу; дитячий садок і школа; робота в оздоровчий період. Оскільки кожен слухач знав дату чергового заняття, він міг заздалегідь підготуватися до нього: визначити питання, які треба з’ясувати. Так, наприклад, до заняття на тему: “Робота з колективом батьків” слухачам було доручено ознайомитися з рекомендованою літературою, виготовити дві-три папки-пересувки, підготуватися до розповіді, як ведеться ця робота в дитячому садку. На занятті школи

молоді завідувачі оглянули тематичні стенди для батьків “Перший раз у перший клас”, “Це можуть зробити діти з вашою допомогою” та куточки для батьків, переглянули у всіх вікових групах папки-пересувки, тематичні бюлетені, протоколи групових і загальних батьківських зборів і батьківських конференцій, ознайомилися з матеріалами педагогічного кабінету з розділу “Робота з батьками”. На завершення завідувача розповіла про роботу колективу з батьками і громадськістю селища, відповіла на запитання, які цікавили слухачів, продемонструвала, як проводяться усні журнали для батьків. Готуючись до роботи влітку, молоді завідувачі висловили побажання провести заняття на тему: “Робота в оздоровчий період”, на якому розглядалися питання складання плану на цей період; проведення екскурсій та цільових прогулянок у поле, на луку, до лісу, річки; організація цікавих спостережень; використання природних умов для розвитку рухів, загартування організму [7: 20].

Отже, успіхи в різних видах діяльності дошкільних закладів досягалися завдяки налагодженій системі роботи семінарів, методичних об’єднань, опорних шкіл, шкіл передового педагогічного досвіду [4: 31-33]. Відвідуючи заняття з різних тем і питань школи, молоді завідувачі сільських дошкільних закладів залучалися до колективного обговорення актуальних питань управлінської і методичної роботи, відзначали ті сторони, що дійсно були передовими, виявляли умови, при яких досвід досвідченої колеги міг стати надбанням інших. Робота таких шкіл сприяла особистісному саморозвитку керівника-початківця, який здатен був створити дружні, згуртовані і дієздатні колективи. Отримані ними знання сприяли інтересу не тільки до адміністративно-господарської, а й методичної роботи, підвищенню ідейно-політичного рівня і педагогічної майстерності вихователів, успішному розв’язанню завдань виховання в контексті вимог суспільства до освіти.

Колегія Міністерства освіти УРСР у своїх рішеннях схвалювала роботу відділів народної освіти, спрямовану на докорінне поліпшення педагогічного керівництва та методичної роботи з кадрами колгоспних дошкільних закладів, вказувала на посилення роботи методичних об’єднань, шкіл передового педагогічного досвіду, опорних дошкільних закладів та впровадження в практику роботи досвіду організації життя і виховання дітей у колгоспних закладах [10: 27-28]. У планах реалізації постанов Пленуму ЦК Компартії України передбачалося спільно з Міністерством сільського господарства УРСР, Міністерством радгоспів УРСР та виконкомом Рад народних депутатів забезпечувати подальший розвиток дошкільних дитячих закладів у сільській місцевості, надавати допомогу об’єднанню по подоланню відставання з цього питання у Вінницькій, Волинській, Житомирській, Закарпатській, Івано-Франківській, Ровенській, Чернівецькій областях, вивчити протягом 1979 року стан добору, виховання і використання педагогічних кадрів у ряді областей республіки, розглянути на Раді Міністрів УРСР питання про розвиток дошкільних закладів у сільській місцевості республіки на період 1979-1983 рр. [8].

Аналізуючи публікації про результати практичної педагогічної діяльності біля 50 завідувачих сільських постійнодіючих та сезонних дошкільних закладів із Вінницької, Волинської, Донецької, Житомирської, Запорізької, Київської, Кримської, Миколаївської, Одеської, Полтавської, Сумської, Харківської, Херсонської, Черкаської, Чернівецької, Чернігівської областей за період з 1956 по 1991 роки, ми дійшли висновку, що передовий досвід передбачав осмислення великої кількості педагогічних фактів організації навчально-виховної роботи з сільськими дошкільниками, обговорення актуальних спільних педагогічних проблем. На сторінках журналу “Дошкільне виховання” зафіксовано, збережено і передано досвід підвищення фахової майстерності працівників дошкільних закладів села. Оpubліковані факти з власної практики, описані і узагальнені у статтях педагогічні доробки слугували доступним, ефективним матеріалом для самоосвіти.

На кінець 80-х років ХХ ст. все ширше набувала поширення у дитячих садках України двомовність. У паралельних групах з таким режимом виховувалося 44 тис. дітей дошкільного віку. Всього в республіці 59% дитячих садків працювало з українською мовою навчання [6: 99]. Значна кількість таких садків була і у сільській місцевості України, особливо у її східних областях. Наприклад, аналіз якісної інтерпретації отриманих результатів роботи школи передового досвіду з навчання дітей російської мови, який розкрила завідувача дошкільним закладом “Ромашка” колгоспу “Прогрес” Маньківського р-ну Черкаської області у фаховому журналі “Дошкільне виховання”, засвідчив про зміст та значення різних форм роботи цієї школи. Це були лекції і консультації, перегляди занять, семінари-практикуми з орфоєпії, організація взаємоперевірки дошкільних закладів з метою вивчення якості знань дітей, виставки наочно-

дидактичних посібників на допомогу педагогам у навчанні дошкільнят російської мови, конкурси на краще виконання творів російських поетів і прозаїків, ознайомлення з бібліотечками-пересувками в групах тощо. А найголовнішу проблему – забезпечення кадрами фахівців – було розв’язано разом з правлінням колгоспу: у відділ народної освіти було подано додаткову заявку на молодих спеціалістів з таким розрахунком, щоб у кожній групі працював вихователь, який добре володіє російською мовою. Для тих, хто вже працював у садку, педагогами школи було організовано постійнодіючий семінар на якому вивчалися правила російської орфоєпії, використання технічних засобів навчання, розроблялися і виготовлялися навчальні посібники, добиралися різноманітні набори предметних та сюжетних картинок, зразки російського народного декоративного мистецтва та ін. [2: 20-21]. Робота школи передового досвіду припускала участь у ній різних педагогічних працівників сільських дошкільних закладів, зайнятих вивченням, узагальненням і впровадженням цього досвіду. У закладі були створені умови для професійного та особистісного зростання педагогів. Актуальність проблемних тем були посилені для установи та персоналу і відповідали запитам суспільства.

Проте, робота шкіл передового досвіду, як нової форми методичної роботи, що виникла у 60-х роках ХХ ст. в усіх областях республіки, мала певні недоліки. У багатьох із них не чітко був визначений зміст роботи, бракувало системи проведення занять, не зафіксований постійний склад слухачів або ж їх велика кількість без урахування освіти й досвіду роботи, що заважало диференціації роботи з кожним слухачем [1: 47].

Лише Наказом Міністерства освіти УРСР № 362 від 15 грудня 1986 р. було затверджено Положення про школу передового педагогічного досвіду, у примітці якого зазначалося, що ним керуються і дошкільні заклади. У положенні прописаний механізм роботи школи передового педагогічного досвіду як однієї з форм по підвищенню кваліфікації вчителів, вихователів, керівників шкіл та дошкільних закладів, формою поширення і впровадження передового педагогічного досвіду, а також формування і вдосконалення його [9]. У зміст положення ввійшли позиції щодо визначення оптимальної кількості слухачів, керівництва школою досвідченим фахівцем, форм навчально-методичної роботи зі слухачами, які були напрацьовані й узагальнені протягом кількох десятків років по тому. Школа передового досвіду – це базовий майданчик, діяльність якого передбачає систематизацію й популяризацію передового педагогічного досвіду, вирішення окремої освітньої проблеми та підвищення професійної майстерності педагогічних працівників.

**Висновки.** Практика показала, що педагогічний досвід і школа передового педагогічного досвіду, як правило, є результатом творчих пошуків педагогів, в якому традиційне і творче злилося воедино. Школи створювались у дошкільних закладах на основі індивідуального або колективного досвіду управлінської та педагогічної діяльності, який був соціально значущим для розвитку регіональної системи дошкільної освіти і характеризувався високою ефективністю і результативністю його запровадження. Архівні дані про кількість шкіл передового педагогічного досвіду на базах сільських дошкільних закладів України підтверджує масове вирішення педагогічних проблем організації дошкільного виховання дітей сільської місцевості України у II половині ХХ ст. Школи передового педагогічного досвіду, що діяли на базі сільських дошкільних закладів виконували гносеологічну та інформаційно-комунікативну функції. Ними керували добре підготовлені, творчі керівники та педагоги. **Перспективи подальших розвідок** вбачаємо у вивченні питання участі сільських дошкільних закладів у педагогічних виставках, науково-практичних конференціях, що відбивають передовий досвід та є вдалою формою його вивчення й узагальнення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Л. Опорні дитячі садки та школи передового педагогічного досвіду / Л. Абрамова, Л. Бурова, В. Крушинська // Дошкільне виховання. – 1969. – № 1. – С. 47–48.
2. Бабій Т. Російську я вивчив би ... / Т. Бабій // Дошкільне виховання. – 1980. – № 4. – С. 20-21.
3. Довідки про перевірку роботи дошкільних закладів та про виконання рішень з питань роботи з педагогічними кадрами дошкільних установ за 1979 р. – ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.15, спр.9027, арк.73.
4. Там само.
5. Там само.
6. Довідки про результати перевірки роботи відділів народної освіти, шкіл, дошкільних закладів та про розвиток народної освіти за 1988 р. – ЦДАВОВУ України, ф.166, оп.17, спр.6, арк.106.
7. Легка В. Вчаться молоді / В. Легка // Дошкільне виховання. – 1979. – № 12. – С. 20.

8. План реалізації постанови квітневого (1979 р.) Пленуму ЦК Компартії України «Про хід виконання рішень XXV з'їзду Компартії України по поліпшенню торговельного, комунально-побутового і соціально-культурного обслуговування населення республіки» // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1979. – № 17. – С. 15-21.

9. Положення про школу передового педагогічного досвіду // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1987. – № 1 – С. 11–13.

10. Про стан навчально-виховної роботи в колгоспних дошкільних закладах Івано-Франківської області // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1979. – № 17. – С. 24-28.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Меленець Людмила Іванівна** – викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти, аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Оксана МІЩЕНКО (Харків, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ КАТЕРИНОСЛАВСЬКОГО ВИЩОГО ГІРНИЧОГО УЧИЛИЩА У ДОРЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПЕРІОД

*У статті аналізуються аспекти лекторської майстерності видатних педагогів різних наукових галузей Катеринославського вищого гірничого училища від дня заснування до початку XX ст. (Л. В. Пісаржевського, М. М. Протодьяконова, О. М. Терпигорева). Робиться спроба визначити шляхи формування та реалізації даної компоненти педагогічної компетенції викладачів.*

*Ключові слова: лекція, лектор, лекторська майстерність, академічна ораторська майстерність*

*The article analyzes the aspect of outstanding teachers' lecturing skills in different scientific fields of Katerinoslav Higher Mining School from its foundation to the early XX century. (L.V. Pisarzhevsky, M.M. Protodjakonova, A.M. Terpigoreva). The attempt is made to identify the ways of establishing and implementing this pedagogical competence of teachers.*

*Key words: lecture, lecturer, lecturing skill, academic rhetoric.*

**Постановка проблеми.** Об'єктивна потреба вищої освітньої ланки у вдосконаленні лекторської майстерності викладацького складу за рахунок успішної реалізації особливого виду публічного красномовства – академічного усного слова, яке, за визначенням Л. Петражицького, направлене не стільки до почуттів слухачів, скільки до їх розуму, маючи за мету, передусім, розповсюдження наукових знань, а також, недооцінка та малодослідженість шляхів розв'язання вказаної проблеми висувають наріжним каменем необхідність відродження і втілення в практику кращих педагогічних ідей і здобутків минулого.

Зокрема зауважуємо, що великий інтерес у царині нашого дослідження, серед плеяди викладачів вищих навчальних закладів кінця XIX - початку XX століття, представляють постаті видатних педагогів різних наукових галузей Катеринославського вищого гірничого училища (заснованого 1899 року) - колись вищої освіти сучасного Дніпропетровську, який мав великий вплив на розвиток науки та культури даного регіону [2: 3; 4: 35; 9]. Серед авангарду професорсько-викладацького складу зазначеного ВНЗ дослідники з питань історії становлення та розвитку Дніпропетровського гірничого університету М. Карлов, М. Мельников, Г. Півняк, А. Ренгевич, П. Рубін, Г. Швидько та інші з великою пошаною згадували професорів Л.Пісаржевського, М. Протодьяконова, О. Терпигорева та інших. Особистості та педагогічна діяльність вказаних викладачів-природознавців була прикладом лекторської майстерності, а їхні аудиторні заняття користувалися незмінним попитом серед студентів: «...це були лекції, які розкривали перед слухачами широкі горизонти, не обмежуючи людину в її прагненні до пізнання природи» [5: 14].

Актуалізує проблему й неоднозначне ставлення дослідників історико-педагогічної думки вказаного періоду щодо домінування лекційного методу у вищій школі. Це й обумовило виокремлення лекторської компетентності викладачів серед низки навичок, обов'язкових для його успішної реалізації. З огляду на проблему дослідження, визначаємо поняття «лекторська майстерність» як уміння лектора, що ґрунтуються на основних категоріях педагогічної риторики: принципах, етапах риторичного канону, аргументації та характеристиках, притаманних образу педагога-ритора [7: 48].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, питання реалізації лекторської майстерності у викладацькій діяльності Лева Володимировича Пісаржевського (1874 - 1938) знайшли своє відображення у дослідженнях Ф. Березовської, Г. Файбусовича, простежувалися у спогадах сучасників та студентів викладача - Л. Петражицького, В. Ройтера; біографічному нарисі дружини педагога М. Розенберг .

Наукові розробки та висновки стосовно педагогічної майстерності Олександра Митрофановича Терпигорева (1873-1959) досліджували М. Мельников, А. Ратькіна, Б. Розентрер та інші.

Науково-педагогічні нароби та філософські погляди Михайла Михайловича Протодьяконова (1874-1930) були розкриті у спогадах О. Терпигорева, історико-педагогічних нарисах Д. Кіржнера, О. Зворикіна, Н. Міщенко та інших.

**Метою написання статті** є спроба простежити шляхи формування лекторських навичок деяких видатних викладачів Катеринославського вищого гірничого училища та їх реалізацію у педагогічній спадщині у дореволюційний період.

**Виклад основного матеріалу.** Історико-педагогічний пошук показав, що із дореволюційним періодом Катеринославського вищого гірничого училища (з 1899 р. - КВГУ) та Катеринославським гірничим інститутом (з 1912 р. - КГІ) пов'язана діяльність професорів: Я. Грдіни, В. Гуськова, М. Зелеського, В. Курилова, М. Леонтовського, Л. Пісаржевського, М. Протодьяконова, П. Рубіна, А. Виноградова, Д. Синцова, В. Татарінова, О. Терпигорева, М. Федорова, І. Яхонтова, Л. Ячевського та інших [2: 18; 3; 4: 7; 23; 9].

З огляду на тематику нашого дослідження та враховуючи факт домінування лекційного методу викладання у зазначений період, спробуємо з'ясувати сутність тогочасного світського академічного усного слова та звернутися до аспектів лекторської майстерності у педагогічній діяльності деяких яскравих представників професорсько-викладацького складу Катеринославського гірничого інституту.

Історичні розвідки свідчать, що саме такою своєрідною майстерністю «роздумів у голос», мистецтвом захоплення аудиторії до творчого процесу пошуків істини володів Л. Пісаржевський, один із блискучих хіміків-педагогів свого часу, педагогічний шлях якого був пов'язаний із Юр'євським університетом, Київським політехнічним інститутом, Петербурзьким психоневрологічним інститутом, Бестужевськими жіночими курсами, а з 1912 року - із КГІ, де протягом 20 років у великій хімічній аудиторії професор читав свій єдиний на той час курс електронної хімії, який збирав слухачів різного віку та різних рангів «від забілених сивиною патріархів науки до рожевошоких першокурсників» [5: 52].

Торкаючись аспектів лекторської майстерності педагогічної діяльності М. Протодьяконова - професора гірничого мистецтва, педагогічна діяльність якого з 1904 р., як асистента та учня О. Терпигорева, була пов'язана із КВГУ, дослідники констатували: «Завжди простою доступною мовою, при переповнених аудиторіях, захоплювали студентів лекції М. Протодьяконова» [10: 17, 37].

На користь лекторської майстерності автора перших російських посібників із гірничого мистецтва, випускника Петербурзької гірничого інституту О. Терпигорева – з 1906 року професора КВГУ, виступали свідчення Б. Розентрентера, який ґрунтовно досліджував зміст та оригінальні креслення курсу лекцій О. Терпигорева за основними розділами гірничої майстерності: «розробка корисних копалин», «доставка» та «буріння» [11: 35].

Роблячи спробу виокремити умови формування високої лекторської майстерності професорів Л. Пісаржевського, М. Протодьяконова та О. Терпигорева, варто зауважити, що наукові розвідки свідчать про фундаментальну наукову ерудицію згаданих педагогів та їх постійне прагнення до самоосвіти. Аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє виокремити загальні передумови становлення науковців зазначеного історичного періоду, а саме: 1) *ґрунтовна домашня, гімназійна, та університетська освіта, обов'язкове володіння іноземними мовами*, що дозволяло у подальшому використовувати посібники мовами оригіналами, стажуватися за кордоном, мати іноземні відрядження та публікації. Наукові розвідки свідчать, що серед викладачів КВГУ стажування у Німеччині та Бельгії проходили: Л. Пісаржевський (1900 р. - інститут Освальда) [5: 8]; П. Рубін, Я. Грдіна, П. Леонтовський, М. Протодьяконов (1905 р. - знайомився із гірничою справою у Німеччині, Австрії, Італії, Іспанії) [10: 17]; О. Терпигорев (1903 р. у відрядженні до Німеччини, Австрії) та інші [11: 38]. Також на користь зазначеного факту свідчить наявність у згаданих викладачів публікацій у німецьких наукових виданнях, а саме: П. Леонтовського,

Й. Танатара, С. Чуманова, С. Шарбе та інших - [4: 57-58]; 2) *вибір професійного шляху під враженням від видатних наукових відкриттів та талановитих викладачів у студентські роки*. Джерела свідчать, про незгасиме захоплення Л. Пісаржевського періодичною системою Д. Менделєєва, блискучими лекціями викладачів Імператорського Новоросійського університету – П. Мелікішвілі та Ф. Шведова [5: 6];

За свідченнями біографічних нарисів Б. Розентрера, О. Терпигорев як науковець формувався під впливом М. Флеровського (за його рекомендаціями у 15-16 років О. Терпигорев працював репетитором. Серед великої кількості викладачів Петербурзького гірничого університету О. Терпигорев відмічав живу, захоплюючу форму лекцій П. Єремєєва, оригінальність та багатий демонстраційний ряд на лекціях М. Курнакова, простоту викладу на лекціях О. Карпінського) [10: 34-35]; 3) *прагнення до самоосвіти і публічні виступи у студентські роки та у якості «залишеного при університеті»* (доповіді Л. Пісаржевського у студентському гуртку [ 5: 8]; 4) *складання магістерських іспитів та читання пробної лекції*: історичні розвідки показали успішне підтвердження вказаними викладачами ученого звання екстраординарного професора у присутності членів вченої ради: (1898 рік – магістерські іспити, пробна лекція Л. Пісаржевського – [5: 8]; (1908 рік - М. Протодьяконов блискуче читає 2 пробні лекції у Петербурзькому гірничому університеті [10: 17]; 5) *читання публічних лекцій за межами університетських аудиторій* (різноманітні товариства та виробництві). Торкаючись аспектів лекторської майстерності Л. Пісаржевського, під зазначеним кутом зору, слід зосередити увагу на високій компетенції педагога, яка дозволяла у зрозумілій та доступній формі, із підтримкою постійної уваги серед слухачів, які за своїм рівнем освіти значно відрізнялися від університетської аудиторії, прочитати в 1909 р. популярний курс лекцій для народу у Троїцькому народному домі для трудящих.

Грунтовний аналіз педагогічної спадщини вказаних професорів показав спільність, яка була обумовлена зв'язком їх науково-педагогічної діяльності із практичними потребами тогочасного виробництва, інноваційні та передові ідеї в основі їх лекційних курсів. Так, дослідники педагогічної діяльності О. Терпигорева зазначали, що у своїх цікавих лекціях, безпосередньо пов'язаних із практикою, професор намагався прищепити своїм слухачам любов до гірничої справи «познайомити їх із труднощами роботи на гірничому підприємстві та вказати шляхи їх вирішення», тим самим його курс поповнювали оновлені дані із шахт та рудників, саме ці лекції викликали повагу багатьох поколінь гірничих інженерів [6: 2; 11: 38 -39].

У свою чергу, дослідники педагогічної діяльності та авторських нотаток до курсів лекцій Л. Пісаржевського, які нагадували швидше «внутрішній діалог автора», зазначали, що професор зі своїх перших лекцій «у своїх судженнях про іонну теорію не задовольнявся і не міг бути задоволеним лише описом явищ, не заглиблюючись у суть» [5: 11].

Базуючись на спогадах колег та студентів Л. Пісаржевського, можемо наголосити, що проведена ним колосальна наукова робота над розробкою курсу лекцій призвела до «справжньої революції у викладанні хімії» [5: 52]. Аналіз історико-педагогічних джерел показав: все нове, що виникало у науці, зараз же знаходило відбиток у читаному Л. Пісаржевським курсі, стежачи за всіма успіхами в хімії та фізиці, він при кожному новому відкритті в цих галузях вважав за потрібне «ще й ще раз переглянути весь матеріал неорганічної хімії, приміряти ці нові уявлення до можливості пояснення тих чи інших явищ, поповнити і поглибити цим свій курс» [5: 52]. Про постійний саморозвиток О. Терпигорева згадував М. Мельников, який академіком слухав лекції свого колишнього студента: «Вчився я у молоді, у своїх учнів» у віці 65-ти років поглиблював свої знання із логіки та діалектики [6: 32].

На якість лекторської майстерності вказаних професорів, на нашу думку, впливало їх внутрішнє натхнення прагнення донести та прищепити студентам любов до їх предмета та науки в цілому. Підтвердженням зазначеного факту є спогади одного із студентів Л. Пісаржевського Б. Дліза: «яким ентузіазмом і вірою в науку палав Л. Пісаржевський і як мліла зачарована аудиторія, ловлячи кожен нову думку, кожне слово, кожний нюанс». Зокрема, у відношенні методу, який найбільше асоціюється із лекторською майстерністю Л. Пісаржевського: «Читаючи курс, професор творив! Перед нами, молодими слухачами, проходила вся творча робота видатного вченого. Вона заражала, надихала, збуджувала найкращі почуття. І якусь особливу симпатію, якусь теплу вдячність відчували ми після кожної лекції» [5: 14-15].

Вивчаючи аспекти лекторської майстерності, слід наголосити на високому рівні загальної культури, чудовому володінні знаннями із художньої літератури і філософії та внутрішньому

естетизмі вказаних професорів [10: 36; 5] Дослідник вітчизняної педагогічної думки Ф. Березовська, у витязі із лекції Л. Пісаржевського, наводить думку самого педагога: «Розвиток наук, розвиток наукового світогляду, як і розвиток людського суспільства, то йде рівномірно, спокійною ходою повільної еволюції, то мчить бурхливим навальним бігом революції» [5: 52-53]. Таким чином, можна припустити, що в ході своїх лекцій Л. Пісаржевський прагнув сформувати філософсько-науковий світогляд своїх студентів: «справжня наука вивчає всі суперечливі явища в її русі, шляхом розвитку, який розв'язує ці суперечки» [5: 9, 14]. Аналіз показав, що внутрішня естетика Л. Пісаржевського знаходила відображення у любові до поезії О. Пушкіна, а особливо у натхненні педагога-хіміка живописом, який «чіткою гармонійною виразністю ліній захоплював його уяву, розум і серце». Близькі та сучасники Л. Пісаржевського називали його художником палкої образної уяви, художником у сприйманні та перетворенні мистецтва, науки та життя в цілому. Малюючи на дозвіллі, видатний професор-хімік писав тільки природу і особливо море, він не раз говорив: «Можливо я пішов не своїм шляхом, можливо у живопису я зробив би більше» [5: 4, 14].

Аналіз педагогічної літератури показав ґрунтовну роботу вказаних професорів над підготовкою кожної лекції, які підлягали детальній розробці та постійному оновленню [5: 22, 52].

З огляду на проблему нашого дослідження, слід зосередити увагу на формі викладу в аудиторних заняттях професорів, яка безпосередньо забезпечувала реалізацію їх лекторської майстерності. На користь зазначеного факту виступали свідчення М. Розенберга, який називав Л. Пісаржевського видатним лектором, що на своїх «блискучих за формою, захоплюючих глибиною змісту лекціях збирав величезну аудиторію не лише студентів, але й багатьох наукових працівників, викладачів середніх шкіл» [5: 52]. Метод, який обирав Л. Пісаржевський як лектор, - шлях дослідження, що проходить безпосередньо у даний час у присутності слухачів. Пристосований до рівня розуміння слухачів, він завжди залишався науковим, логічним, індуктивним методом, який відтворював емпіричний шлях становлення науки.

Слід відмітити, що серед найвагоміших наукових внесків Л. Пісаржевського було створення ним електронно-іонної теорії виникнення току у гальванічних елементах. Показово, що ідея цього відкриття, за його власним висловом, прийшла професору на думку під час лекції, яку він читав у 1914 році для гуртку інженерів. Вважаємо, що це зізнання ілюструвало важливий бік лекторської майстерності «роздумів у голос». Воно демонструвало значення для самого ученого такого спілкування із аудиторією, яке носило характер творчої співбесіди. Відомо, що саме у таких умовах у Л. Пісаржевського виникали цікаві ідеї, що засліплювали аудиторію. Отже, читання лекцій в аудиторії - для вченого було не лише популяризацією досягнутого і не простим повторенням етапів дослідницького процесу, у ході якого була добута та чи інша істина, а безпосереднім продовженням науково-дослідного процесу, а іноді і передуманням йому. Зважаючи на вищезгадане, можемо констатувати, що академічні промови Л. Пісаржевського були взірцем того, як лекція сама по собі може виступати формою наукової творчості, у чому, на нашу думку, і полягав один із головних секретів лекторської майстерності Л. Пісаржевського. Серед згадок професора фізико-хіміка В.Ройтера знаходимо: «натхненний погляд повз голови слухачів, жодних конспектів, з року в рік ми так слухали лекції Л. Пісаржевського і кожного разу матеріал поставав перед нами іншим, збагаченим новими зв'язками. Це викликало у слухачів відчуття співучасті у створенні нової хімії, що і було основною приваблюючою силою його лекцій. Джерела свідчать про яскраву образність, що походила із властивостей природи самого Л. Пісаржевського, який поєднував у собі якості вченого і художника. Серед сучасників професора вважалося, що Л. Пісаржевський бачив те, що для інших залишалося абстрактними поняттями, він умів донести та показати своїм слухачам: «стоячи перед нами, ніби перед загіпнотизованим амфітеатром, лектор, здавалося, прокручував перед глядачами ніколи і ніким не бачений фільм, у кадрах якого розгорталися ті процеси, що до цього часу лише смутно майорили у здогадах слухачів». Як відомо, Л. Пісаржевському належало загальне визначення сутності реакції окислення і відновлення, яке виходило за межі електрохімії. Джерела свідчать, що зазначене визначення належить до числа фундаментальних узагальнень хімії ХХ століття і саме ця ідея була наріжним каменем усього лекційного курсу Л. Пісаржевського. Таким чином, використовуючи інтуїцію вченого, творчу уяву, підкріплену непохитною логікою, «висока людина із обличчям артиста», першовідкривач і педагог побачив і зумів показати слухачам електрон там, де ніхто до нього не підозрював його наявності.

У спогадах Д. Кіржнера знаходимо факти на користь лекторської майстерності М. Протодьяконова, лекції якого захоплювали слухачів за рахунок володіння професором здатністю викладати найскладніші теоретичні питання дуже простою мовою.

Слід зазначити, що, не дивлячись на багаторічний викладацький досвід, вказані професори ретельно продумували та готувалися до кожної своєї лекції, вбачаючи у цьому невід'ємну частину своєї наукової роботи. Джерела свідчать, що читаний Л. Пісаржевським курс відрізнявся оригінальністю та цілісністю, був «цілком побудований на базі вчення про будову атому», проте кожна наступна лекція навіть на одну й ту ж тему «давала дедалі більше проникнення в суть досліджуваних процесів і властивостей речовин» [5: 22, 52]. Аналіз форми викладу та методичного забезпечення лекцій Л. Пісаржевського показав, що оформлення кожної своєї лекції професор ретельно обдумував заново і заздалегідь готувався до лекційного заняття «систематично ввечері напередодні лекції професор заходив в аудиторію і особисто знайомився із обстановкою демонстраційного столу», зрідко коли лекція обходилася без «постановки нових, раніше не показаних демонстрацій» [5: 52].

За свідченнями дослідниці історико-педагогічної думки Ф. Березовської форму викладу лекцій Л. Пісаржевського характеризували: ясність та образність, які були зігріті внутрішнім пафосом педагога, що забезпечувало здатність «сміливого революціонера у науці і викладанні» захоплювати увагу слухачів, запалювати студентство своєю вірою у науку [5: 8-9, 53].

З огляду на проблему нашого дослідження, вагомою компонентою лекторської майстерності викладача постають особистісні якості педагога. Серед спогадів студентів Л. Пісаржевського зустрічаються згадки про нього як про вчителя і друга, який цілком, до останку віддавав себе справі науки і вихованню нових, молодих наукових діячів. Залишаючись на «сяючих вершинах науки», професор умів бути простим і зрозумілим [5: 53-58].

Стосовно оптимістичності поглядів «мрійника і романтика з непогрішним почуттям дійсності і життя» Л. Пісаржевського також висловлювався В. Ройтер: «ми знали Л. Пісаржевського у горі і у радості, але ніколи у байдужості» [5: 11, 22].

Про особистісні якості М. Протодьяконова знаходимо згадки серед спогадів Є. Гендлера, наведених у «Гірничому журналі»: «Це була виключно жива людина, яка володіла здатністю зачаровувати людей», проста у спілкуванні, без тіні зазнайства, яка жила у постійному піклуванні про людей та щоденній творчості [10: 35-37]. Також М. Протодьяконов згадувався як уважний та цікавий співрозмовник із м'яким характером, проте, вимогливий як педагог. Зокрема у ставленні до навчального процесу, як свідчать джерела, вимоги М. Протодьяконова торкались не лише щодо володіння студентами навчальним матеріалом, але й включали заохочення до самостійного ініціативного рішення поставлених запитань. Слід зазначити, що М. Протодьяконов володів рідкою здатністю завойовувати симпатії людей: «проявляючи цікавість до кожної людини, із якою йому доводилося стикатися, він умів після найбільш нетривалої бесіди змусити співрозмовника поділитися найпотаємнішими думками».

**Висновки.** У даній статті було зроблено спробу проаналізувати лекторський аспект викладацької діяльності видатних педагогів різних наукових галузей Катеринославського гірничого інституту: Л. Пісаржевського, М. Протодьяконова, О. Терпигорева та інших, знаних представників лекторської майстерності серед плеяди професорів кінця XIX – початку XX ст.

Насамкінець можемо зазначити, що видатні лекторські навички згаданих професорів, на нашу думку, були обумовлені фундаментальною науковою ерудицією та натхненним прагненням донести та прищепити студентам любов до їх предмета та науки в цілому; високим рівнем загальної культури, чудовим знанням художньої літератури та філософії, витонченим естетизмом у поєднанні із великою ґрунтовною роботою над підготовкою кожної лекції. Все вище зазначене у симбіозі з індивідуальними та неповторними якостями кожної окремої особистості дозволило Л. Пісаржевському, М. Протодьяконову, О. Терпигореву та багатьом іншим викладачам Катеринославського гірничого інституту вкарбувати своє ім'я у перелік візцевих майстрів лекторської справи в історії вітчизняної педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гендлер Е. Профессор Михаил Михайлович Протодьяконов / Гендлер Е. - Москва: «Горный журнал», 1931., № 4. – 221 с.
2. Днепропетровский горный институт: исторический очерк в 2 т. / [сост. Тесленко М.; ред. Ренгевич А.] – Москва : «Недра», 1990 – («История и развитие»). Т. 1. – 1990. – 345 с.



3. Дніпропетровський гірничий інститут: історичний нарис у 2 т. / [укл. Півняк Г. Г, Ренгевич О. О, Тяпкін К. Ф.]. – Київ : «Техніка», 1995 – («Кафедри 1899 – 1992»). Т. 1. – 1995. - 408 с.
4. Історія і сучасність Національного гірничого університету (1899-2009 рр.): [монографія] / За ред. проф. Г. К. Швидько. – Дніпропетровськ: Ліра, 2009. – 504 с.
5. Лев Володимирович Пісаржевський/ Матеріали про життя і творчість/ під. ред. Ф. І. Березовської – Київ: вид. академії наук УРСР, 1940. – 155 с.
6. Мельников Н. Горные инженеры/ Николай Мельников. – Москва: Наука, 1981. – 272 с.
7. Матеріали VII науково-практичної конференції молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень»/ Мищенко О. А. Поняття лекторської майстерності у вітчизняній педагогічній науці. /За заг. редакцією акад. І. Ф. Прокопенка – Харків: ХНПУ, 2010. – 91 с.
8. Мищенко Н. В. Талантливый ученый и выдающийся организатор горного образования в Средней Азии (К 25 годовщине со дня смерти Михаила Протодяконова)/ Мищенко Н. – Москва: Известия АН Уз ССР, 1955., № 4. – 54 с.
9. Нариси з історії Національного гірничого університету/ Вступне слово та наук. ред. проф. Г. К. Швидько. – Дніпропетровськ: Ліра, 2006. – 188 с.
10. Ратькина А. Михаил Михайлович Протодяконов./ Очерк из жизни и деятельности. – Москва, Наука, 1974. – 108 с.
11. Розентрер Б. Александр Митрофанович Терпигорев : [Очерк из жизни и деятельности] /Борис Розентрер. – Москва, Наука, 1965. – 183 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мищенко Оксана Анатоліївна** – викладач кафедри здоров'я людини та корекційної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Савича Сковороди. Коло наукових інтересів: розвиток ідеї лекторської майстерності викладачів вищих навчальних закладів в історії вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX – початку XX століття.

**Галина ШПИТАЛЕВСЬКА (Євпаторія, АР Крим, Україна)**

## СТАНОВЛЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*У статті обґрунтовано компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів: мотиваційного, змістового, технологічно-рефлексивного, становлення яких відповідає меті підготовчого, теоретичного та професійно-орієнтованого етапів експериментального навчання.*

*Ключові слова: готовність майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів; мотиваційний, змістовий, технологічно-рефлексивний компоненти; підготовчий, теоретичний, професійно-орієнтований етапи.*

*В статті обґрунтовано компоненты готовности будущих учителей начальных классов к формированию общекультурной компетентности младших школьников: мотивационного, содержательного, технологично-рефлексивного, становление которых отвечает целям подготовительного, теоретического и профессионально-ориентированного этапов экспериментального обучения.*

*Ключевые слова: готовность будущих учителей начальных классов к формированию общекультурной компетентности младших школьников; мотивационный, содержательный, технологично-рефлексивный компоненты; подготовительный, теоретический, профессионально-ориентированный этапы.*

*In the article the components of readiness of future primary school teachers to the formation of primary school pupils' general cultural competence are determined. They are motivational, content, technology-reflexive, establishment of which meet the objectives of the preparatory, theoretical and professional-oriented stages of experiential learning.*

*Keywords: readiness of future primary school teachers to the formation of primary school pupils' general cultural competence; motivational, informative, technologically-reflexive components; preparatory, theoretical and professional-oriented stages.*

**Постановка проблеми.** Соціокультурні зміни та інтеграційні процеси в Україні, які зумовили модернізацію освіти відповідно до вимог Європейського освітнього простору, закономірно супроводжуються принциповим оновленням системи освіти. У цьому контексті особливу увагу необхідно приділити наймолодшому поколінню системи освіти – початковій школі саме через принципово нові підходи до професійної підготовки вчителів початкових класів, зокрема й до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У контексті проблеми загальнокультурної компетентності учнів важливим є концептуальне підґрунтя професійно-педагогічної підготовки вчителів, зокрема й для початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Н. Глузман, Я. Кодлюк, Л. Петухова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа); дослідження педагогічної культури як соціокультурного феномена в докторських дисертаціях О. Гармаш, В. Гриньової, Л. Нечепоренко, О. Рудницької; досвід сучасних напрацювань з таких напрямів, як: вплив загальної культури вчителя на успішність його педагогічної діяльності (Г. Васянович, М. Євтух, І. Зязюн, О. Пехота, М. Скоробогатова, О. Сухомлинська, Л. Редькіна), розвиток соціально-педагогічних орієнтацій учителя в процесі підвищення кваліфікації (Л. Даниленко, Н. Клокар, Т. Сорочан), розповсюдження духовної культури вчителя в професійній діяльності (О. Каневська, В. Карагодін, Л. Москальова, Т. Тхоржевська, Г. Шевченко).

**Метою статті** є розкриття специфіки становлення компонентів готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні науковці, розглядаючи готовність до педагогічної діяльності з позицій компетентнісного підходу, розуміють її по-різному: „новоутворення майбутнього педагога, що є фундаментом його професійної компетентності” (Ю. Сенько) [6], „інтегративна якість особистості, що являє собою єдність особистісних і функціональних компонентів та є умовою успішної професійної діяльності гуманістичного спрямування” (Ю. Шаповал) [7: 6], „інтегративне особистісне утворення, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності вчителя” (І. Гавриш) [1: 57], „складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя” (О. Пехота) [5: 216], „цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність суб’єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування” (О. Листопад) [4: 6].

Процес оволодіння готовністю формування загальнокультурної компетентності молодших школярів у майбутніх учителів початкових класів припускає формування трьох її компонентів (мотиваційного, змістового, технологічно-рефлексивного). У межах дисертаційного дослідження залишаємося на позиціях цілісності навчально-виховного процесу у ВНЗ, проте особливості формування готовності та структура навчального процесу детермінують розгляди процесів формування компонентів окремо. Інтеграційно-синтезуюче ядро переймає на себе процес формування технологічно-рефлексивного компонента, що дозволяє забезпечити цілісність формування самої готовності студентів-майбутніх учителів початкових класів.

У контексті нашого дослідження, становлення в майбутніх учителів початкових класів *мотиваційного компонента* готовності до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів на змісті освітньої галузі „Мови і літератури” визначаємо як основну мету підготовчого етапу експериментального навчання. Мотиваційний компонент, забезпечуючи спрямованість експериментальної системи на ціннісне засвоєння студентами змісту методики викладання освітньої галузі „Мови і літератури”, включає як мотиви, так і цінності, пов’язані з майбутньою професією вчителя початкових класів.

Ми поділяємо погляд С. Гончаренка, який зазначає, що головною вимогою до змісту підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах є його „науковість та спрямованість на формування гармонійно розвиненої й суспільно активної особистості” [2: 137]. Отже, під змістом підготовки до *формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності на змісті освітньої галузі „Мови і літератури”* розуміємо сукупність навчальних програм, методів, моделей і дидактичних засобів, які здатні забезпечити ефективність якісної професійної підготовки вчителів-бакалаврів, набуття ними наукового світогляду й потрібних професійних компетентностей. У свою чергу, професійна компетентність забезпечується оволодінням знаннями, вміннями й навичками, набуттям ключових і предметних, зокрема компетенцій *формування загальнокультурної компетентності молодших школярів на змісті освітньої галузі „Мови і літератури”*.

Мотиваційно-ціннісні орієнтації майбутнього вчителя початкових класів щодо загальнокультурної компетентності молодших школярів виражаються в емоційному ставленні до майбутньої діяльності, яка визначається уявленнями студентів про професійну компетентнісну діяльність учителя з навчання молодших школярів української мови та літературного читання; самоприйняттям власних здібностей і спроможностей здійснювати професійні функції та

розв'язувати педагогічні проблеми в навчально-виховному процесі; розумінням рівня своєї предметної та методичної підготовки (теоретичної, практичної, професійно-орієнтованої), усвідомленням своєї ролі й призначення, вміннями обирати цільові й змістові установки для професійних дій, учинків, рішень.

Формування мотиваційного компонента є домінуючим у студентів на 1-2 курсі. У цей період студенти засвоюють такі теоретичні дисципліни з циклу гуманітарних, соціально-економічних дисциплін, професійної та практичної підготовки, як: „Етика та естетика”, „Релігієзнавство”, „Культурологія”, „Вступ до спеціальності”, „Педагогіка (загальна)”, „Психологія (загальна)”, „Дидактика”, „Вікова психологія”, „Сучасна українська літературна мова з практикумом”, „Педагогічні технології в початковій школі” та починають вивчати „Методику викладання української мови”.

Художні тексти, які обирались для вивчення студентами 1 курсу дисциплін „Етика та естетика”, „Релігієзнавство”, „Культурологія” *не стільки вирішували завдання презентувати цілісний історико-художній процес, скільки утверджувати у свідомості майбутнього педагога непересічну значущість і смисл загальнокультурних цінностей. Тобто, дидактичні підходи до відбору мистецьких творів для включення в культурологічну підготовку студентів у ВНЗ визначалися принципами аксіологізму та антропоцентризму.*

Доцільним у підготовці студентів-майбутніх учителів початкових класів до процесу формування загальнокультурної компетентності учнів є використання змісту курсів „Вступ до педагогічної професії”, „Педагогічні теорії, системи, технології”, які створюють можливості для становлення таких складових мотиваційного компонента готовності до формування загальнокультурної компетентності школярів, як позитивне ставлення до педагогічної професії, стійка професійна спрямованість, рефлексія власних навчальних і професійних можливостей. Оволодіння змістом цих навчальних дисциплін, а також курсом психології сприяє становленню складових технологічно-рефлексивного компонента готовності до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів, а саме вмінь і навичок створення мотивації навчальної діяльності, вмінь і навичок створення спрямованості на засвоєння знань і саморозвиток, компетенцій формування рефлексивних умінь.

Основними методичними засобами формування мотиваційного компонента готовності до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності на підготовчому етапі експериментального навчання є: навчальні ситуації, навчальні задачі та ситуації, що забезпечують становлення мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Таким чином, підсумком експериментальної роботи з формування мотиваційного компонента готовності студентів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності є якісне зміщення емоційно-ціннісних мотивів студентів на ціннісно-сміслові: усвідомлення важливості професії вчителя початкових класів, перспективно-особистісного розвитку, самовираження та самореалізації в педагогічному процесі, творчого ставлення до оволодіння художньо-культурною, філософсько-світоглядною, аксіологічною, професійно-спрямованою складовими готовності студентів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності. Студенти навчилися міркувати про статус педагогічної науки та її науковий апарат; набули вміння ведення дискусії з педагогічних проблем загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Метою теоретичного етапу експериментального навчання є формування змістового компонента готовності майбутніх учителів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів, виділяючи який, ми прагнули сформувати в студентів систему професійних знань для ефективного здійснення педагогічного процесу з навчання української мови та літератури та одночасно з формування загальнокультурної компетентності молодших школярів. Здебільшого, це ті теоретично набуті знання-цінності, які необхідні для засвоєння студентом умінь і навичок практичної діяльності, що є основою розвитку педагогічних здібностей учителя, його суб'єктності, професійної компетентності, рівня педагогічної культури. Як індивідуальний суб'єкт педагогічної діяльності, педагог водночас є суспільним суб'єктом, а саме носієм суспільних знань і загальнокультурних цінностей. Тому в особистісній характеристиці педагога завжди поєднуються загальнокультурна ціннісна (аксіологічна) та знаннева (когнітивна) складові. Когнітивна складова, разом з тим, має також два плани: загальнокультурні та предметно-

професійні знання. Як індивідуальний суб'єкт, педагог завжди являє собою особистість із різноманітним індивідуально-психологічним, комунікативним якостям.

Змістовий компонент готовності до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів містить як одну зі складових оволодіння загальнокультурними знаннями на змісті освітньої галузі „Мови і літератури” (українська мова), яка формується при засвоєнні методики навчання української мови в початкових класах і варіативного спецкурсу „Загальнокультурна компетентність молодшого школяра”.

Підвищення інтересу до методик навчання молодших школярів української мови та літературного читання, що забезпечують професійну спрямованість підготовки майбутніх учителів початкових класів, досягається також використанням доцільно підібраних дидактичних засобів і спеціальних текстів, які є основою навчальних задач, що розкривають загальнокультурний і виховний потенціал української мови та літератури, висвітлюють їх тісний зв'язок з історією, духовною культурою, менталітетом українського народу, передають знання про історію української мови та літератури. Робота над такими текстами проводиться систематично, ґрунтується на вивченні в єдності системи мовних одиниць і правил їх функціонування, активізує мислення студентів і вже здобуті знання.

Інформативна наповненість змісту – важлива ознака тексту навчальної задачі. По-перше, текст задачі містить інформацію про культуру рідної країни і, по-друге, у процесі її розв'язання майбутні вчителі початкових класів учаться передавати здобуту інформацію. При цьому текст задачі містить інформацію функціональну (про культуру, предмет спілкування) і фонову (відомості про норми й традиції загальної української культури). Навчальні задачі виконують також певні методичні функції: презентують мовний і літературний матеріал, що вивчається на занятті, спонукають до оволодіння студентами видами мовленнєвої діяльності, стимулюють обговорення прочитаного, пропонують моделі вирішення методичних задач, тобто відображають професійну спрямованість і загальнокультурну актуальність навчального матеріалу, чим стимулюється інтерес майбутніх учителів початкових класів як до формування в учнів загальнокультурної компетентності, так і до вивчення методики навчання української мови та сучасної української літературної мови з практикумом. Таким чином, вивчення дисциплін методико-мовного спрямування також надає можливості для формування потреби студентів у засвоєнні загальнокультурних знань.

Підсумовуючи зміст теоретичного етапу формування готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів, слід зазначити, що вдосконалення діючої професійної підготовки у ВНЗ за напрямом „Початкова освіта” шляхом забезпечення умов для оволодіння студентами різновидами педагогічних технологій компетентісно зорієнтованого навчання освітньої галузі „Мови і літератури”, залучення їх до пошукової діяльності через участь у проектуванні способів майбутньої професійної діяльності, упровадження комплексу навчальних задач спрямовано на позитивні зміни у змістовому компоненті готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів.

Для вчителя початкових класів стосовно навчання української мови та літератури молодших школярів якісним результатом його педагогічної діяльності є професійна компетентність, яка передбачає оволодіння ним технологічними та рефлексивними вміннями, формування яких і є метою професійно-орієнтованого етапу експериментального дослідження.

Цілком слушно, вважаємо ми, в контексті завдань цього етапу є висновок Л. Коваль, що провідною складовою професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи є технологічно-рефлексивні вміння, оволодіння якими визначає готовність до застосування загальнонавчальних технологій у початковій школі. Саме ці вміння забезпечують стратегічну спрямованість педагогічної діяльності, визначають рівень технологічної компетентності. За їх допомогою вчитель, зокрема, має можливість спрогнозувати результати навчання, спланувати його послідовність, методи та форми, здійснювати рефлексію професійної діяльності та систематично передбачати неперервне відстеження результативності процесу навчання молодших школярів з метою вчасного й оперативного внесення коректив. Таке розуміння сутності технологічно-рефлексивних умінь, на думку дослідниці, дозволяє зробити висновок, що їх основою є розумові дії прогнозування, планування, конструювання, моделювання навчально-виховних явищ, процесів та систем, рефлексивна діяльність [3].

Отже, для створення посилення дидактичних можливостей змісту професійної підготовки й забезпечення процесу формування технологічно-рефлексивних умінь студентів напряму підготовки „Початкова освіта” до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів у зміст підготовки включено спецкурс „Загальнокультурна компетентність молодших школярів (на змісті освітньої галузі „Мови і літератури” (українська мова)”. У спецкурсі передбачаються лекції, семінарські та практичні заняття й різні види самостійної роботи.

Створенню умов для оволодіння студентами технологічно-рефлексивними вміннями сприяє виконання навчальних проектів, підготовка яких сприяє розвитку в студентів умінь не лише створювати атмосферу співробітництва, порозуміння й доброзичливості на уроках української мови та літератури в початковій школі, а й можливості дійсно зреалізувати основні засади особистісно зорієнтованого навчання у процесі формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності.

При вивченні дидактичних засобів формування загальнокультурної компетентності майбутні вчителі виконували проект на тему „Дидактичні ігри як засіб формування загальнокультурної компетентності молодших школярів”. Майбутні вчителі початкових класів за результатами виконання навчального проекту зробили висновок, що ділова гра дозволяє створити навчально-педагогічні ситуації, у ході яких необхідно знайти правильну лінію поведінки, оптимальне вирішення проблеми, що створює умови для формування технологічно-рефлексивного компонента готовності до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів. Студенти, поставивши себе на місце вчителя, змогли побачити й оцінити значення загальнокультурологічних знань у професійній діяльності, що сприяє підвищенню інтересу до предмета. Таким чином, формується мотиваційний компонент готовності.

Основу спецкурсу складають навчальні задачі, розв’язання яких допомагає кожному студентові усвідомити й зрозуміти, чого треба або можна буде навчити молодшого школяра при вивченні кожної змістової лінії освітньої галузі „Мови і літератури” (українська мова) щодо оволодіння складовими змісту загальнокультурної компетентності; як розкрити школярам доступною мовою загальнокультурний контекст української мови та літературного читання, а також забезпечити достатній рівень предметної їх компетентності й загальнокультурного розвитку молодших школярів.

Сукупність таких задач пропонується студентам на практичних (семінарських) заняттях, під час модульних залікових контрольних робіт та в процесі виконання самостійної роботи.

На практичних заняттях, які віднесено до професійно-орієнтованого етапу експериментального навчання, застосовувалися імітаційні, ділові ігри, що моделюють окремі фрагменти уроків („Брейн-ринг”, „Я – вчитель”, „Професія вчитель: вчора, сьогодні, завтра”, „Аукціон знань” та ін.).

Зміст представленого спецкурсу включає систему знань про загальнокультурну компетентність, дидактичні засоби її формування, методи використання навчальних задач у процесі навчання, сприяючи тим самим становленню таких компонентів готовності студентів: переконаність у необхідності формування загальнокультурної компетентності молодших школярів (мотиваційний компонент), знання сутності поняття „загальнокультурна компетентність молодших школярів”, її структури, етапів формування, знання основних дидактичних засобів, технологій організації процесу формування її структурних компонентів в учнів на змісті освітньої галузі „Мови і літератури” (українська мова) (змістовий компонент), технологічні та рефлексивні вміння, навички процесу формування загальнокультурної компетентності (технологічно-рефлексивний компонент). Крім того, засвоєння матеріалу спецкурсу надає додаткові можливості для становлення змістових складових готовності майбутніх учителів початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів, а саме художньо-культурної, філософсько-світоглядної, аксіологічної, професійно-спрямованої.

**Висновки.** Резюмуючи викладене, узагальнимо, що для здійснення процесу готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності виділено три етапи організації експериментального навчання студентів: підготовчий, теоретичний, професійно-орієнтований. Цільові установки кожного етапу спрямовано на розвиток певного компонента готовності до формування загальнокультурної компетентності учнів початкової школи.

На наш погляд, потребують вирішення завдання посилення етико-нормативного аспекту підготовки; підвищення емоційності презентації культурологічного знання в просторі вищої освіти в нових соціокультурних умовах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
4. Листопад О. А. Дидактичні умови гуманізації навчання майбутніх учителів в університеті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Листопад ; Ін-т. пед. і психол. проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 24 с.
5. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Е. Н. Пехота. – К, 1997. – 401 с.
6. Сенько Ю. В. Гуманитаризация образовательной среды в университете / Ю. В. Сенько // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 51–57.
7. Шаповал Ю. Д. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. Д. Шаповал ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2007. – 20 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шпиталевська Галина Романівна** – старший викладач кафедри методик початкової та дошкільної освіти Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

## ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ФАХОВІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ



*Алла РАСТРИГІНА, Сергій ДЬОМІН (Кіровоград, Україна)*

### ДОСЛІДНИЦЬКО-ПРОЕКТИВНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*В статті визначено основні завдання щодо дослідницько-проективної діяльності студентів освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” та окреслено шляхи її удосконалення в процесі асистентської практики як важливої складової професійної підготовки майбутнього фахівця-музиканта.*

*Ключові слова: дослідницька діяльність, підготовка майбутнього педагога-музиканта, особистісний творчий потенціал, інноваційні технології, асистентська практика, суб’єктивність, метод проектів, портфоліо.*

*The article defines the main tasks of research and projective activities of M.A. students and outlines the ways of its improvement in the process of teaching practice as an important element of their professional training as a future specialist-musician.*

*Keywords: research work, training of a future teacher-musician, personality creative potential, innovative technologies, assistant practice, subjectivity, method of projects, portfolio.*

**Постановка проблеми.** Соціальні трансформації, що відбуваються сьогодні в суспільстві, окреслили контури нової освітньої парадигми, суть якої визначається зміщенням основного акценту в діяльності педагога з позиції функціонального виконавця на актуалізацію творчих аспектів педагогічної праці, розвиток його професійно-дослідницької діяльності. Сучасному суспільству потрібен фахівець, й педагог-музикант зокрема, який здатний до відтворення нових ідей, пошуку нетривіальних і в той же час оптимальних рішень в нестандартних професійних ситуаціях, до активної участі в інноваційних процесах, до неперервної самореалізації й саморозвитку.

Сьогодні діяльність фахівця-професіонала не може вважатися повноцінною, якщо вона побудована лише на засвоєних в процесі професійної підготовки методах роботи, коли в ній не використовуються об’єктивно існуючі можливості для досягнення більш високих результатів в професійній діяльності та саморозвитку самого педагога. Тобто, сучасний фахівець має бути готовим стабільно й компетентно вирішувати виникаючі професійні завдання, а відтак, знаходитись у постійному творчому пошуку, що дозволить йому скоріше досягти більш високого рівня професіоналізму.

Однак, як показує досвід, наразі більшість не тільки випускників педагогічних навчальних закладів, а й вчителів, незалежно від їхнього фаху, стажу роботи й віку, практично не готові до здійснення своєї професійної діяльності на такому рівні й мають суттєві складності в спробах її перебудови й організації на дослідницькій основі. Тобто, спостерігається тотальна відсутність готовності до необхідного сьогодні творчого переосмислення власної діяльності й зміщення акцентів у напрямку підвищення якості професійної діяльності у відповідності до потреб сьогодення. Причини такого положення криються в усталеній практиці професійної підготовки майбутніх педагогів, яка все ще не забезпечує сформованості у них необхідних компетенцій та досвіду здійснення дослідницької діяльності на творчій основі.

Отже, **метою** даної статті є переосмислення традиційних підходів щодо дослідницької діяльності майбутнього фахівця-музиканта, що отримує кваліфікацію магістра й окреслення можливостей впровадження практико-орієнтованих освітніх технологій, що відповідають викликам часу.

**Виклад основного матеріалу.** Творчість є невід’ємною частиною дослідницької діяльності, адже перша перетікає в другу щоразу, коли педагог вирішує узагальнити свій досвід, впровадити в свою роботу будь-які новітні технології. Він має свідомо звертатись до відповідних методів дослідження, які дозволяють отримати об’єктивні данні про результати його творчих досягнень. Саме тому для педагогічного вищого навчального закладу сьогодні, як ніколи, стає актуальною проблема сформованості у майбутніх фахівців уміння осмислювати свою роботу з наукових

позицій. Це передбачає оволодіння методологією науки, логікою й методами педагогічного дослідження, основними дослідницькими підходами.

В контексті сучасної культурно-освітньої ситуації оволодіння основами дослідницької культури розглядається не тільки як необхідний атрибут професійної підготовки майбутнього фахівця, а й як його професійний обов'язок. Її сформованість передбачає набуття певної системи ціннісних орієнтирів й необхідних дослідницьких компетенцій, оволодіння традиційними й інноваційними підходами, розвиток певних здібностей й особистісних якостей, що зумовлюють успішний науковий пошук. Й це, в першу чергу, стосується кваліфікації магістра як фахівця, підготовка якого за своєю фундаментальністю, має здійснюватися на незрівнянно більш високому рівні, ніж це потрібно для кваліфікації бакалавра або ж спеціаліста.

Осмилення мети підготовки сучасного педагога-музиканта, що отримує кваліфікацію магістра, дає змогу сформулювати основні завдання дослідницької підготовки фахівця такого рівня. Він має бути здатним вивчати, аналізувати та прогнозувати розвиток особистості в сучасних соціокультурних умовах; досліджувати комплексні перетворення в мистецькій освіті та можливості подолання протиріч її розвитку; розглядати різноманітні об'єкти культури й мистецтва як цілісні явища, що проектуються в педагогічну дійсність; співвідносити цілі викладання свого предмету з метою розвитку сучасної особистості як людини культури, а також розпізнавати тенденції оновлення змісту навчання з урахуванням інтегративних змін у мистецькому освітньому просторі.

Аналізуючи зміст існуючих навчальних планів і програм, організації й методів роботи зі студентами, що отримують кваліфікацію "магістр музичного мистецтва", ми прийшли до висновку, що головною причиною проблеми недостатньої обізнаності випускників у цьому напрямку є відсутність спеціальної спрямованості на підготовку студента-магістранта як суб'єкта дослідницької діяльності. Тобто, система вищої мистецької освіти, що традиційно була спрямована на масову підготовку учителя-предметника хоча поступово й набуває певних змін, організація ж дослідницької діяльності студента все ще залишається на недостатньому рівні: в навчальних планах і програмах освіти саме магістрів музичного мистецтва чітко не окреслено завдання щодо формування дослідницької культури студентів; підручники й посібники, що рекомендуються студентам-магістрантам, не мають необхідної й достатньої інформації щодо розвитку дослідницьких компетенцій; в процесі педагогічної асистентської практики студентам не завжди надається можливість зайняти позицію суб'єкта дослідницької діяльності.

Суб'єктність особистості розуміється нами як усвідомлення й прийняття людиною положення про те, що тільки вона сама є головною енергетичною силою, джерелом і організатором власної діяльності, що несе відповідальність як за результати своєї праці, так і за власне професійно-особистісне зростання [3]. Вказана якість спрямовує особистість на вибір найбільш оптимальних і ефективних шляхів здійснення професійної діяльності в опорі на власну індивідуальність. Завдяки суб'єктності особистість набуває здатності виявляти свою індивідуальність, активізувати власні духовні й творчі потенції.

Основними характеристиками даної категорії є здатність не тільки присвоювати цінності музично-педагогічної праці, а й створювати власні; не тільки усвідомлювати цілі професійної діяльності на всіх її етапах, а й самостійно визначати їх у кожній конкретній ситуації; не тільки володіти професійними компетенціями, а й використовувати їх у відповідності з прийнятими або ж самостійно виробленими установками та завданнями; не тільки на високому професійному рівні виконувати свої обов'язки, а й усвідомлювати свою особистісну значущість для інших, прагнути до ініціативної, критичної, інноваційної рефлексії, прогнозувати й вносити корективи в свою діяльність.

Отже, магістерська підготовка студента-музиканта до дослідницької діяльності має, перш за все, бути спрямованою на формування у майбутнього фахівця спеціальних якостей, що визначають його суб'єктність й є необхідними для її виконання. До якостей, що є необхідними для ефективної дослідницької діяльності в процесі професійного розвитку, ми відносимо вмотивованість майбутнього фахівця, що визначається його бажанням досягти високого рівня професійного саморозвитку й самореалізації; потребу в отриманні компетенцій, що необхідні для вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності; наявність умінь орієнтуватись в отримуваній інформації та її коректне використання в побудові траєкторії наукового пошуку, а також умінь використовувати комплекс дослідницьких методів безпосередньо в практичній діяльності.



Одним із пріоритетних завдань, що вирішується сьогодні професорсько-викладацьким складом кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ імені Володимира Винниченка є удосконалення змісту професійної підготовки студента-магістранта як суб'єкта дослідницької діяльності. Відбувається це за рахунок підсилення його практичної складової шляхом впровадження інноваційно-орієнтованих курсів, що побудовані з урахуванням сучасних потреб ринку праці [4], використання сучасних інноваційних технологій в процесі опанування традиційних дисциплін та започаткування проекту «Віват магістри!» [5].

Зазначений проект було побудовано за принципом традиційного проектного навчання, що містить такі його складові як унікальність, залучення до реалізації певної кількості учасників, об'єднаних загальною метою, конкретний термін виконання й, головне – спрямованість на практично значущий результат. Реалізація проекту була розрахована на послідовне його розгортання протягом як навчальної діяльності студентів, так і в процесі асистентської практики, яку магістранти проходять в стінах музичного відділення мистецького факультету. Його головною перевагою, у порівнянні з традиційним навчанням, стало очевидне підвищення мотивації студентів магістеріуму щодо участі в такого роду діяльності, оскільки вони усвідомили необхідність особистісного й професійного саморозвитку для успішної самореалізації не тільки в рамках проекту, а й для майбутньої конкурентоспроможності в професії.

Як зазначалось вище, вказаний проект відтворювався за алгоритмом проектної діяльності [1], що передбачає визначення учасників проекту, якими стали студенти У1 курсу музичного відділення мистецького факультету; обґрунтування потреби в удосконаленні дослідницької культури в процесі фахової підготовки та асистентської практики як необхідної умови становлення професіоналізму майбутнього фахівця-музиканта; визначення мети проекту, що розглядається як розвиток суб'єктності студента в процесі науково-дослідницької та асистентської педагогічної практики на кафедрі вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання; окреслення кола завдань, можливих способів реалізації та послідовності кроків, що забезпечуватимуть реалізацію поставленої мети; прогнозування можливих результатів проекту.

На основі вказаних базових етапів визначилась логіка розгортання від абстрактного, що окреслено в запропонованій концепції, до абстрактно-конкретного, вираженого у вигляді програми діяльності, і далі – до конкретного плану реалізації сукупності всіх складових проекту в практичній діяльності майбутніх фахівців. Зрозуміло, що для майбутніх фахівців такою є асистентська практика, під час якої найбільш яскраво проявляються набуті професійні компетенції та особистісні якості студента-магістранта як суб'єкта дослідницької діяльності.

Відтак, програма дослідницької діяльності магістрантів ґрунтується на нормативних вимогах щодо організації й проведення асистентської практики основним завданнями якої є поглиблення й розширення теоретичних знань із фахових та психолого-педагогічних дисциплін і застосування їх у вирішенні конкретних музично-педагогічних завдань; набуття умінь викладання відповідних навчальних дисциплін у системі вищої музично-педагогічної освіти; вироблення умінь організації основних форм навчання у вищій школі; застосування інноваційних технологій і методик навчання; формування умінь професійного й педагогічного спілкування зі студентською аудиторією; виховання професійно-особистісних якостей викладача вищої школи та потреби в саморозвитку, самовираженні й самореалізації.

В той же час, у відповідності з запропонованим проектом, де студент поставлений у центр навчального процесу, кожне із завдань має вирішуватись з позицій індивідуально-творчого підходу, коли майбутній фахівець трансформує власні знання відповідно виникаючим ситуаціям, розвиває здатність до подальшого конструювання та використання знань, що забезпечує розвиток його творчого потенціалу як основи ефективної дослідницької діяльності.

Щодо програми науково-дослідної роботи студентів в період асистентської педагогічної практики [2], вона передбачає роботу студентів по двох магістральних напрямках. Перший з них пов'язано з ознайомленням з діяльністю кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання щодо науково-дослідної роботи, зокрема напрямками та розділами програми її наукового розвитку; аналізом науково-методичної бази діяльності кафедри та дослідженням ефективності її науково-дослідних розвідок, зокрема оцінюванням ступеня застосування інноваційних технологій.

Другий напрямок пов'язано з організацією власної науково-дослідної діяльності студентів. Це стосується процесу написання магістерської кваліфікаційної роботи (визначення параметрів

дослідження та здійснення операціоналізації його основних понять, розробка методології та методів дослідження, визначення процедури збирання первинної інформації та узагальнення результатів науково-аналітичної роботи у вигляді висновків та рекомендацій тощо), а також реалізації набутих компетенцій безпосередньо в процесі практичної музично-педагогічної роботи: проведенні лекційних, семінарських, практичних та індивідуальних занять з фахових дисциплін та позааудиторної роботи зі студентами.

Як зазначалось вище, розвиток професійно-особистісних якостей, що визначають суб'єктність фахівця й є необхідними для ефективної дослідницької діяльності може бути успішним за умови застосування індивідуального підходу у процесі вирішення окреслених у проекті завдань. Тому, основною організаційно-методичною формою реалізації в процесі асистентської практики програми науково-дослідної роботи студентів, що навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем „магістр” став збір портфоліо, тобто, колекції інформації, що розкриває індивідуальні здібності та інтереси її власника, засвідчує його досягнення протягом практичної діяльності й, в результаті презентує рівень його суб'єктної дослідницької культури.

Портфоліо є місцем зберігання власних спостережень, думок, ідей, практичних досягнень, що знаходяться в постійному розвитку й надають змогу студентові взяти відповідальність за власну діяльність. Зрозуміло, викладач або керівник практики може допомогти студентові організувати портфоліо, рекомендувати, що включити до нього, спрямувати його науково-дослідницьку діяльність, але останнє рішення залишається за студентом – він сам визначає його зміст. Прийняття такого рішення вимагає інтроспективного самоаналізу й сприяє зосередженню магістранта на власній професійній діяльності, допомагає аналізувати її результати. Тобто самооцінка студентів є рушійною силою їхньої роботи над портфоліо.

Створення портфоліо - це цілком аутентична робота студентів, де вони самостійно вибирають для оцінки певну кількість речей, що вони включили до портфоліо. Нормативними вимогами щодо контролю роботи студентів в період асистентської практики студентів не передбачено оцінювання такого виду їхньої діяльності. Але за бажанням всієї групи, з метою спостереження ступеню зростання суб'єктності кожного з них, таке оцінювання може здійснюватися колективно на звітній конференції.

Саме спільний аналіз із самостійною оцінкою студентами своїх робіт є серцевиною такого обговорення на конференції. Його фокус залишає достатньо можливостей для ініціативи студентів, зосередженості на перегляді актуальних цілей їхнього професійного становлення в практичній музично-педагогічній діяльності в цілому, розвитку їхньої дослідницької культури зокрема, а також визначенні наступних завдань щодо саморозвитку і самовдосконалення як фахівця-професіонала.

Збір, аналіз та оцінювання змісту власних документів з портфоліо дає змогу студентові зрозуміти роль і значення дослідницької роботи фахівця, зумовлює знання вимог до її здійснення, а також типів дослідницьких завдань та методів їх вирішення в професійній діяльності; дозволяє орієнтуватись в адекватності постановки дослідницьких завдань та вибору дослідницьких методів, а також оцінювати якість дослідницьких програм.

**Висновок.** Досвід впровадження зазначених вище проектно-організаційних форм роботи в навчальний процес ВНЗ й, зокрема, проекту «Віват, магістри!» створює можливість на основі отриманих в рамках традиційних та нововведених інноваційно-орієнтованих фахових дисциплін професійних компетенцій, вирішувати конкретні завдання в процесі асистентської практики. Крім того, дозволяє констатувати зростання інтересу студентів до самостійного вибору дослідницьких завдань з адекватним вибором методів дослідницької діяльності, активну участь в дослідницькій діяльності як в процесі професійної підготовки, так і під час реалізації дослідницьких проектів в період асистентської практики, а також на наукових конференціях, конкурсах наукових студентських робіт тощо.

Організована таким чином дослідницько-проектна діяльність являє собою інноваційну форму інтегрованої профільної підготовки майбутні магістрів музичного мистецтва, забезпечує становлення й розвиток складових дослідницької культури студентів й може стати одним із варіантів удосконалення дослідницької діяльності магістрів як суб'єктів професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сиденко А. Метод проектов как условие развития исследовательских компетенций учащихся // Академический вестник. 2003.- №9
2. Растригіна А.М. Методичний посібник з асистентської практики для студентів-магістрантів мистецького факультету. – Кіровоград-2008
3. Растригіна А.М. Субъектность как необходимое условие профессионально-личностного развития будущего педагога-музыканта. - Subjectiveness as the necessary condition of professional and individual development of a future teacher-musician // The spread of spirituality in the reality of artistic education – Vilnius, Литва –2008.
4. Растригіна А.М. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього магістра музичного мистецтва //Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: матер. Міжнар.наук-практ.конференц – К.:Київський ун-т ім. Б.Грінченка, 2012 – С.501-509
5. Растригіна А.М. Віват, магістри! : навчально-методичний посібник для студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. – Кіровоград, 2009 -164 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Растригіна Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Дьомін Сергій Петрович** – доцент кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)**

**МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Б.АСАФ'ЄВА,  
В.ШАЦЬКОЇ, Б.ЯВОРСЬКОГО**

*У статті обґрунтовано музично-просвітницьку діяльність відомих діячів у галузі музично-освітньої системи першої половини ХХ століття, з-поміж яких: Б.Асаф'єв, В.Шацька, Б.Яворський.*

*Ключові слова: загальна музична освіта, вчителі музики і співів, музично-естетичне виховання, слухання музики, хоровий спів, імпровізація, рухи під музику.*

*The article shows the music and educational activities of famous figures in the field of music educational system of the first half of the twentieth century, among them: B.Asafyev, V.Shatska, B.Yavorsky.*

*Keywords: general music education, teachers of music and singing, musical and aesthetic education, listening to music, choral singing, improvisation, movement to music.*

**Постановка проблеми.** Створення нової концепції художньо-естетичного виховання дітей та молоді вимагає вивчення досвіду науковців, котрі стояли у витоків музично-педагогічної освіти і відшукували та запроваджували такі форми, принципи, методи і засоби музично-естетичного виховання, які уможливили ефективність масового музичного виховання. Узагальнення та запровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів підходів та концепцій загальної музичної освіти розроблених Б.Асаф'євим, В.Шацькою та Б.Яворським сприятиме формуванню морально-естетичних якостей та особистісно-ціннісних орієнтирів молоді на засадах творчої колективної діяльності, що є актуальним і своєчасним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями Е.Абдулліним, О.Апраксиною, Д.Кабалевським, Л.Масол, О.Михайличенком, О.Ніколаєвою, О.Олексюк, В.Орловим, М.Осенневою, О.Отич, Г.Падалкою, О.Ростовським, Л.Школяр досліджено розвиток музично-освітньої системи і масового музичного виховання дітей та молоді у ХХ столітті, виявлено вплив різних підходів і концепцій на музично-естетичне виховання молоді. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, дає змогу визначити вплив музично-просвітницької діяльності Б.Асаф'єва, В.Шацької, Б.Яворського на становлення і розвиток масового музичного виховання дітей і молоді в першій половині ХХ століття.

**Мета статті** полягає у науковому обґрунтуванні основних положень музично-просвітницької діяльності Б.Асаф'єва, В.Шацької та Б.Яворського у галузі масового музичного виховання у першій половині ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Перша половина ХХ століття увійшла в історію як період позитивних змін і якісних новоутворень в галузі музично-педагогічної освіти, період пов'язаний з появою нових постатей в музично-освітній системі. Чільне місце серед музикантів-педагогів того часу займають Б.Асаф'єв, В.Шацька, Б.Яворський.

**Борис Володимирович Асаф'єв (Ігор Глебов)** (1884–1949) – академік, талановитий композитор, критик і публіцист у галузі музичного мистецтва, організатор музичної освіти в

першій половині ХХ століття. Він активно працював у Музичному відділі Наркомпросу, співробітники якого займалися розв'язанням питань музичного виховання молоді на різних рівнях. Як член Колегії художнього виховання школярів, Б.Асаф'єв наполягав на підвищенні якості музично-просвітницької роботи серед молоді, створенні у загальноосвітніх школах художніх колективів, як хорових, так і оркестрових. Крім того, піклувався про методичну підготовку вчителів, про випуск підручників та педагогічних видань з музики.

Володіючи енциклопедичними знаннями Б.Асаф'єв ініціював створення народних музичних шкіл, де навчалися не тільки діти, а також і дорослі. 1917 року в Петрограді працювало 17 таких шкіл, одну з них очолював Б.Асаф'єв. Було створено навчальні програми, визначено твори для прослуховування і виконання, з'ясовано обсяг знань з елементарної теорії музики. Імовірно, це стало підґрунтям концепції музичного навчання і виховання молоді.

Б.Асаф'єв був переконаний у тому, що музика – це один з видів мистецтв, який впливає на особистість «саме завдяки своєрідності її ритмоінтонаційній організації» [1: 53]. Музика розвиває наше слухове сприймання і збагачує внутрішній світ. За такої ситуації відбувається формування музичних смаків й естетичних ідеалів.

Основна мета вчителя музики і співів у загальноосвітній школі – це розвиток у дітей навичок сприймання музики. Цей процес повинен бути яскравим і захопливим. Учитель повинен донести до учнів дух тієї епохи і стиль композитора, музику якого діти слухають на уроці.

Доцільно наголосити, що Б.Асаф'єв увійшов в історію музичної педагогіки як *засновник методу контраста* в музиці. Контраст, на думку науковця, може бути з-поміж першоелементами музики (сильні та слабкі долі), з-поміж засобів опрацювання музичного твору (унісон і мелодична побудова), з-поміж різнохарактерних частин і циклічних форм (сюїта, соната, симфонія), з-поміж розвитку протилежних тем у формі сонатного алегро. «Принцип контрасту, як його називав у свій час Б.Асаф'єв, відкривав і відкриває перед творчою уявою музикантів безмежні можливості» [1: 80].

Слушно зазначити, що Б.Асаф'євим зроблено вагомий внесок у теорію й методику масового музичного виховання. Він гостро ставив питання про підготовку нового вчителя, спроможного розв'язувати складні питання виховання естетичних почуттів у дітей. Визначаючи роль вчителя, науковець наголошував, що «музичний педагог у загальноосвітній школі не повинен бути «спецом» в одній будь-якій галузі музики» [1: 59]. Вчитель має володіти музичним інструментом, знати теорію й історію музики, він має бути диригентом і виконавцем і водночас усвідомлювати роль музичного виховання в формуванні загальнолюдських цінностей.

На особливу увагу заслуговує те, що Б.Асаф'єв опікувався організацією музично-просвітницької роботи серед широких верств населення. Він наголошував на значущості залучення до концертних залів дорослих. Для такої категорії слухачів *педагог підготував і опублікував листівки-пояснення*, які виходили великими тиражами і які можна було використовувати вчителям на уроках як дидактичний матеріал. Ці листівки у доступній формі містили інформаційний матеріал про композиторів та твори, які звучали в концертних програмах. Крім зазначеного, Б.Асаф'єв підготував і надрукував «Путівник концертів. Словник необхідних музично-технічних термінів», який слугував інформаційним довідником для різних категорій слухачів, у тому разі й учнівської молоді.

Слід визнати, що Б.Асаф'єв був талановитим організатором музичної освіти. Він заснував 1920 року на базі Інституту історії мистецтв факультет історії музики. Згодом ставши деканом, Б.Асаф'єв продовжував роботу в школі. Це уможливило науковцю обґрунтувати «взаємозв'язок загальної та спеціальної освіти», [4: 65] – відзначає О.Сазонова, що стало концептуальною основою музичної освіти, створеної Б.Асаф'євим.

Утім, як видно з історії, Б.Асаф'єв був організатором виставок і концертних заходів. Так, 1925 року на виставці «Музичне виховання дітей в Ленінграді», котра відбулася з ініціативи композитора-просвітителя, було презентовано досвід у галузі музичного виховання за період з 1917 по 1925 роки. На відкритті виставки виступили дитячі хорові та оркестрові колективи, ансамблі й виконавці з 19 загальноосвітніх шкіл.

До творчого доробку Б.Асаф'єва увійшли праці з різних проблем розвитку музичної освіти, з-поміж яких: «Путеводитель по концертам. Словарь необходимых музыкально-технических терминов» Петроград, 1919; «Справочник «Русская поэзия в русской музыке» М., 1921; «Музыка в единой трудовой школе» М., 1925; «Музыка в школе» М., 1925; «Музыка в современной общеобразовательной школе» М., 1926; «Принцип контраста в музыке и его методическая роль в

постановке знаній по слуханню музики» М., 1926; «Вопросы музыки в школе» М., 1926; «Музыкальная форма как процесс» М., 1930; «Великие традиции русской музыки» М., 1945.

**Валентина Миколаївна Шацька** (1882–1978) – видатний радянський педагог-музикант, науковець-дослідник, талановитий просвітитель, основоположник музично-естетичного виховання дітей і молоді в СРСР. 1905 року з відзнакою закінчила Московську державну консерваторію імені П.Чайковського, де навчалася у відомого піаніста і диригента В.Сафонова, учнями якого були О.Скрябін і М.Метнер. Займалася концертною діяльністю, гастрювала в Росії та країнах Західної Європи. Під впливом революційних подій 1905 року відмовляється від кар'єри концертної піаністки і присвячує себе музично-просвітницькій роботі. У гуртках організованих при дитячих клубах В.Шацька (дівоче прізвище Дем'янова) займається з молоддю музично-естетичним вихованням, пропагує ідеї нового життя.

Доленосною стала зустріч зі Станіславом Теофіловичем Шацьким. Спільно з однодумцями вони проводили культурно-виховну роботу з дітьми і підлітками у дитячих організаціях «Сетлемент», а пізніше «Дитяча праця й відпочинок». 1911 року С. і В.Шацькими в Калузькій губернії, близько ста кілометрів від Москви, було організовано дитячу літню трудову колонію «Бадьоре життя». На канікули сюди приїздило від 60 до 80 знедолених московських дітей, котрі разом з педагогами і вихователями працювали на присадибних ділянках, відпочивали і брали активну участь у художній самодіяльності. В.Шацька відповідала за музично-естетичне виховання, організувала хор, грала і розповідала про музику і музикантів, здійснювала постановку дитячих опер та музичних спектаклів, створювала агітбригади, в основу репертуару яких було покладено твори, які пропагували ідеї побудови нового суспільства. Це була педагогічна лабораторія, співробітники якої прищеплювали дітям любов до народної пісні та класичної музики, виховували шанобливе ставлення до праці, формували музичні смаки і моральні цінності.

1919 року на базі дитячої колонії «Бадьоре життя» було створено Першу дослідну станцію з народної освіти при Наркомпросі РРФСР. На базі станції було організовано курси підготовки вчителів співів та музичних працівників дитячих садків, які не мали музичної освіти. Під керівництвом В.Шацької курсанти співали в хорі, організували та проводили тематичні концерти, знайомилися з інструментальною та вокальною музикою, займалися ритмікою. В.Шацька написала книгу «Музика у дитячому садку», опублікувала статті «Художнє виховання в школі I ступеня», «Музика в школі і вчитель».

Педагогічний колектив Станції проводив просвітницьку роботу серед населення. В.Шацька організувала агітбригади, учасники яких виступали з концертами і лекціями-концертами. Крім того, проводилася науково-пошукова робота як із слухачами курсів, так і місцевим населенням, а саме: збирали і обробляли народні пісні, розповсюджували серед населення книги, допомагали висаджувати росаду, прикрашати вулиці квітами.

З 1923 року В.Шацька співпрацює з комісією з розробки шкільних програм з музики і співів. На замовлення А.Луначарського вона підготувала програму з хорового співу. 1932 року В.Шацька очолила кафедру дитячого музичного виховання при Московській консерваторії, викладала фортепіано і методику музичного виховання, була ініціатором створення при консерваторіях музично-педагогічних факультетів. Разом з М.Румер та Н.Гродзенською вона заклала теоретичні основи музичної педагогіки та методики музичного виховання. Під час Другої світової війни В.Шацька продовжувала музично-просвітницьку роботу. Вона була ініціатором створення в СРСР дитячого музичного радіомовлення і розробила біля 200 лекцій-концертів, з якими виступала по всесоюзному радіо. 1944 року очолила кабінет естетичного виховання НДІ теорії та історії педагогіки, а у 1947 році стала директором НДІ художнього виховання АПН РРФСР. 1949 року захистила кандидатську дисертацію. В.Шацька була переконана, що естетичне виховання повинно пронизувати всю систему освіти, здійснюватися як в процесі навчання, так і в процесі виховання. Вона наголошувала на взаємозв'язку морального і естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У 50-ті – 60-ті роки ХХ століття В.Шацька й надалі очолювала НДІ художнього виховання, науково-пошукова діяльність співробітників якого концентрувалася навколо розробки змісту, форм і методів музично-просвітницької роботи. Дослідження науковців інституту ґрунтувалися на методологічних засадах філософії, педагогіки, психології, мистецтвознавства і музикознавства. На цей час В.Шацька була дійсним членом АПН РРФСР, керувала науковими дослідженнями аспірантів, організувала наукові конференції, опонувала на захистах дисертаційних робіт.

Під керівництвом В.Шацької співробітники НДІ художнього виховання займалися розробкою шкільних програм з предмета «Музика і співи», розробляли програми позакласної роботи з музично-естетичного виховання дітей і молоді, проводили науково-дослідну роботу в школах та позашкільних навчальних закладах.

Значний вклад В.Шацькою зроблено в теорію і практику музично-естетичного виховання дітей та юнацтва. Вона розробила форми і методи залучення дітей до музичної культури, обгрунтувала позакласні форми масового музичного виховання, як-от: музичне радіомовлення та філармонічні концерти. Науковець пропонує конкретні рекомендації щодо сприймання музики, наголошуючи, що «Вміння слухати і сприймати музику не є генетично успадкованим. Воно повинно виховуватися і розвиватися в учнів, і вирішальна роль у цьому процесі належить педагогу» [6, с. 78].

В.Шацька автор книг, підручників, статей у наукових часописах, з-поміж яких: «Музыка в детском саду» М., 1917; «Бодрая жизнь» (в соавторстве с С.Шацким) М., 1919; «Музыка в школе-колони» М., 1927; «Музыка в школе» М., 1950; «Эстетическое воспитание в семье» М., 1954; «Художественное воспитание в учреждениях, руководимых С.Т. Шацким» М., 1961; «Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества» М., 1975.

**Болеслав Леопольдович Яворський** (1877–1942) – організатор музичної освіти, піаніст, композитор, педагог-новатор, науковець, зробив значний вклад в розвиток теорії і практики масового музичного виховання. Сутність педагогічної концепції Б.Яворського полягає в тому, щоб «не вчити, а навчити мислити». Він намагався виховати творчу особистість через виконання, сприймання та творення музики.

Дослідниця С.Морозова зазначає, що творчий шлях Б.Яворського можна поділити на три етапи, котрі охоплюють «педагогічну, виконавську й організаційну роботу в Московській (1906-1916 рр.) і Київській (1916-1921 рр.) консерваторіях, у Першому Московському державному музичному технікумі (1921-1930 рр.), в Московській консерваторії (1938-1942 рр.)» [2, с. 75-76].

Разом з С.Танєєвим та однодумцями Б.Яворський ініціює створення Московської Народної консерваторії, де готували майбутніх учителів співів для масових шкіл. У консерваторії він працює над створенням програм з елементарної теорії музики і гармонії, сольфеджіо, історії музики та «музичної енциклопедії». Основним предметом у консерваторії вважався хоровий клас. У процесі роботи над хоровими партитурами в хоровому класі студенти опановували всі дисципліни, котрі входили до навчального плану.

На базі консерваторії Б.Яворський разом з Н.Брюсовою відкриває лабораторію зі слухання музики, залучаючи студентську молодь до науково-пошукової роботи з дослідження проблеми сприймання музики дітьми різних вікових груп. Про результати експериментальної роботи студенти доповідали на наукових конференціях.

Досвід роботи, набутий в Московській консерваторії, Б.Яворський використовує в навчальному процесі Київської Народної консерваторії, яку він очолив 1918 року. У Києві разом з викладачами та студентами він займається музично-просвітницькою діяльністю, виконує фортепіанні твори російських, українських та зарубіжних композиторів, виступає з лекціями про творчість видатних митців, займається науково-пошуковою роботою, досліджуючи проблеми сприймання музики і музичної творчості. Б.Яворський уважав, що процес творення музики повинен пройти п'ять етапів, а саме: набуття уявлень про музику; вияв творчого сприймання; імпровізація; створення оригінальних композицій; творення музики. Це був період створення теоретичних основ музичної педагогіки.

У 20-ті роки в Києві відкриваються філіали Народної консерваторії, де прибічники Б.Яворського проводять заняття з дорослими і дітьми щодо розвитку навичок музичного сприймання. В основу занять було покладено три види діяльності, як-от: слухання музики, хоровий спів та музично-ритмічні рухи. Поступово учні переходили до вивчення елементарної музичної грамоти, яка «входила в урок і об'єднувала у єдине ціле усі його частини» [2: 80].

Б.Яворський наголошував на тому, що необхідно підбирати високохудожній матеріал для слухання і співу, а слухання музики, хоровий спів і рухи під музику є основою єдиного методу, котрий сприяє розвитку емоційного відгуку дітей. Не забував він і про вивчення музичної грамоти, за допомогою якої можна було об'єднати всі види музичної діяльності. «Інтенсивність музичних занять викликала у дітей потребу в жвавій моторній реакції, що виявлялося в елементах диригування, у рухових імпровізаціях», [2: 81] – підкреслює С.Морозова.

Диригування митець розглядав як процес самовиявлення дитини. Він проводив експерименти з учнями, котрі брали участь у постановці дитячих опер. Науковець був переконаний, що активна творча діяльність дитини в різних жанрах музичного мистецтва сприяє особистісному розвитку індивіда, вихованню естетичних та етичних якостей, інтелекту і формування світогляду.

Б.Яворський розробив концепцію формування музичних здібностей дітей різних вікових груп. У концепцію покладено зорові, рухові, літературно-речові та музичні асаціації. Основні положення запропонованої концепції знайшли підтримку відомих музикантів і композиторів як у країні, так і за рубежем. «Для педагогів-музикантів неперевершену цінність являє революційна педагогічна діяльність Яворського», [3: 14] – відзначає С.Морозова, головним завданням якої стало виховання творчої активності особистості засобом сприймання, виконання і творення музики.

Підбиваючи підсумки, необхідно визнати, що Б.Яворський комплексно підходив до розвитку музичних здібностей дітей. Він апробував і запропонував систему музичного виховання, котра витримала перевірку часом і стала підґрунтям для розвитку музично-освітньої системи виховання дітей і молоді у різних країнах світу.

На жаль, не всі наукові праці Б.Яворського були опубліковані. Серед матеріалів, які ми використовуємо у науковому обігу є «Статьи, воспоминания, переписка» М., 1972; «Программа хорового класса» М., 1974; «Строение музыкальной речи» М., 1974.

**Висновки.** На початку ХХ століття в музично-педагогічну освіту прийшли музиканти-педагоги, серед яких були Б.Асаф'єв, В.Шацька та Б.Яворський, котрі розробляли і впроваджували в практику роботи загальноосвітніх шкіл нові концепції та підходи, які сприяли підвищенню ефективності музично-естетичного виховання дітей та учнівської молоді. Це був період розробки концептуальних засад музичної педагогіки, експериментальної перевірки основних форм, принципів, методів і засобів впливу музики на свідомість і поведінку школярів. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані вивченням концепцій інших науковців і музикантів-педагогів, котрі працювали у зазначений період і суттєво впливали на теорію і практику музично-естетичного виховання молоді.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении образовании. Изд. «Музыка» М., 1973. – 143 с.
2. Морозова С.П. Из истории массового музыкального воспитания. Б.Л. Яворский / Музыкальное воспитание в школе. Вып.12: Сборник статей. Сост. О.Апраксина. – М.: Музыка, 1976. С. 69-91.
3. Морозова С.П. Далекое – близкое /Музыкальное воспитание в школе. Вып. 16: Сборник статей. Сост. О.Апраксина. – М.: Музыка, 1985. С. 14-20.
4. Сазонова О. Діяльність Б.Асаф'єва в галузі естетичного виховання школярів /Музыка в школі. Збірник статей. Випуск 8. – К.; Муз. Україна, 1982. С. 62-66.
5. Шацкая В.Н., Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. – В кн.: Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. В 2-х т. М., 1980, т.1.
6. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: – 200 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Черкасов Володимир Федорович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачий кафедрою музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Serhiy MELNYCHUK (Kirovohrad, Ukraine)**

## AESTHETIC EDUCATION IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF A. S. MAKARENKO

*The aim of the article is to study the views and pedagogical heritage of A. S. Makarenko on the organization of aesthetic education in the educational process of the commune.*

*Key words: beauty, aesthetics, style, discipline.*

*Целью статьи является исследование взглядов и педагогического наследия А. С. Макаренко по организации эстетического воспитания в учебно-воспитательном процессе коммуны.*

*Ключевые слова: красота, эстетика, стиль, дисциплина.*

In pedagogical writings of the famous innovative teacher A. S. Makarenko we can not find so many pages that specifically address the problems of aesthetics and aesthetic education. In most cases, he

talked about the aesthetic aspects of life. The term “aesthetic” he basically understood as the “nice-looking” external form, which defines the internal contents. In his opinion, such external forms as the behavior of children, environment, organization, order, discipline, style, tradition, responsibility namely all the positive lifestyle is the epitome of aesthetic. Aesthetic education – education through the beauty, education by dint of beauty, according to A. S. Makarenko, primarily associated with the life and work of the collective, including an art as a form of reflection of the beauty in life.

Therefore, he considered aesthetic education widely, primarily as the forming the aesthetic attitude to reality by pupils.

In “Pedagogical Poem” A. S. Makarenko showed as music, song, humor, collaboration on the staging of the play take an active part in the aesthetic education. He reiterated that beauty is the most powerful magnet, to “beat” the beauty means “beat” for sure. In teaching about the role of perspective in shaping personality as “tomorrow’s joy”, as real stimulus of human life, we can associate with the aesthetic ideal of personality. The pursuit for beauty that inherent in every man by nature, can be an important tool of attracting people to the aesthetic culture. We believe that he developed the concept of building a group of children, of education of the personality in the collective, the role of perspective in the education that contains none facet of educational work is separate from the problem of education by dint of beauty and through the beauty that A. S. Makarenko closely associated with the task of education a healthy and beautiful collective.

Pedagogical theory and practice widely use general aesthetic principles of A. S. Makarenko in aesthetic education, the essence of which on the basis of our analysis can be summarized in the following components:

- high educational requirement for the forming of aesthetic culture of pupils and aesthetic education of future teacher as education aesthetic attitude to reality;

- common usage of the “perspective lines” that reveal the perspective of personal enhancement, perspective of tomorrow’s joy in the system of aesthetic education. A. S. Makarenko did not imagine the education without forming the aesthetic ideal / that is impossible without aesthetic education /: development of aesthetic taste, abilities, needs of aesthetic pleasure, etc.;

- requirements of beauty in all spheres of human activity, the laws of beauty should be the laws of behavior and the form of existence of the collective. The requirement to be good, the pursuit for beauty must be understandable, direct and peremptory act of pedagogics. “Youth is always good if it is educated rightly, live rightly, rejoice freely”;

- necessity of attracting of young people to the culture, creating cultural environment for them, involvement in the struggle for high culture;

- high aesthetic requirements for amateur groups and its members, the relations of their work with the life of the whole collective, active influence of their activities on the aesthetic education of the collective;

- having a high level of the pedagogical excellence which, according to A. S. Makarenko, included instructor’s background knowledge, large world view, efficiency, and that quality that he termed as “style”, an individual example of teacher’s aesthetic mannerliness, acts, behavior, and good look.

The studying and the analysis of A. S. Makarenko’s body of pedagogical work show that the aesthetic education process implied:

- a) education of an aptitude for perceiving aesthetic phenomena in the environment and the art and expressing a value judgment about these phenomena;

- b) formation of a cherished attitude towards *beauty* and they should esteem it in their life, nature, art, and other parts of the environment;

- c) according to students’ possibilities, inclusion of them in all spheres of human activity: working, artistic, education, administrative, in other words, to teach students to create in accordance with “the laws of *beauty*”.

In the aesthetic education A. S. Makarenko gave a deep significance for the art education as an important component of the formation of love of the art, skills of delighting in it and ambition for taking part in the artistic creation according to students’ possibilities.

In the context of it he gave an importance for the inclusion of students in the active participation in the work of different kinds of artistic creations.

In his work “Kul’trabota” (“Extracurricular Activities”) A. S. Makarenko worked out and inculcated general principles and a methodology for the organization of the extracurricular activities. The main



ideas of this work are important nowadays, instructors of educational institutions can use them efficiently in their work.

In this work the author reveals nine items of the education of the masses organization, each supplied with the organizational and methodological recommendations, namely:

In the first part the author recommends how to involve children into the interest study groups, underlines the free willingness of the choice of an interest study group, avoiding the fluctuation in their work. He has developed some discipline restrictions as for the procedure of joining and leaving such groups as orchestra, drama, and chorus. He considers that the members of such groups may leave the groups only on completion of the play or the concert, which has been prepared by them collectively.

In the next parts the pedagogue suggests the options and the content of work of the interest study groups and recommends the following groups for an educational establishment: chorus, drama, literary (Russian and national), wind, stringed, and jazz bands, art, dance, photo, radio, chess, draughts, rebus groups and suchlike.

Among other things he recommends: it is better to have fewer groups, but the groups which present the real work.

It is necessary to admit that in the pre-war period as well as in the post-war years before the collapse of the Soviet Union such groups functioned successfully in the most comprehensive and professional educational establishments and in the Commune in particular, they are preserved nowadays in the considerable number of Ukrainian educational establishments.

To reach the high effectiveness of work of the interest study groups A. S. Makarenko underlines the necessity for every group to have their own room, to control their work and membership, the administration of the establishment should provide the selection of the instructors, the instruments, the necessary material, the class attendance, etc.

The author presupposes the obligatory public reports for each group in the form of the plays, concerts, photo reports, exhibitions, written reports, to organize the competitions among all the groups according to some criteria, and for this purpose to organize some qualified judges (committees).

In the Commune named after Dzerzhinsky the special Bureau of arbitration of awards, priority of showing and the organization of competitions was elected. This system anticipated bonuses such as receiving tools, materials, traveling around the country and some small special gifts.

According to the regulations of the interest study group no group should have any privileges and in any case to “sell” the results of their work for money, it is possible to do only when funds are intended to improve the work of the group.

A teacher pays a particular attention to the work of a brass band, in this regard who is often invited by many other organizations during the holidays and other celebrations. The payment for performances, as stressed by A.S. Makarenko, often is the worst form of decomposition of collective and some pupils, and sometimes promotes the formation of ignorant pupils. The orchestra must understand that its exclusive privilege is that musicians learn to play and gain additional qualifications. The musicians must be proud of the fact that they serve primarily to the group of pupils, helping them to live better.

M. Gorky’s play “Na Dne” (“The Lower Depths”) performed by the drama group gained a great popularity among the people. This play was shown every year in the colony on the birthday of the author of the play.

The important role in aesthetic education by means of art A.S: Makarenko assigns to brass band involving them during campaigns, festivals, sport events, competitions and other events. The orchestra became the first musical wealth of Communards.

He believed that a good orchestra has an enormous educational, uniting and decorating value. He recommends: “Every children’s establishment is recommended to organize the work of the orchestra”.

The pedagogue considered a book of rebuses be a very important type of the education of the masses; for this purpose on the bases of a club there was organized an interest study group which selected tasks, questions, pictures, rebuses from different spheres of science, art, and life, and all those things were depicted on a big cardboard in the artistic way. The pupils gave answers in the written form and got a definite number of points per each positive answer. Such rebuses were being published during the winter in some series, among which the important place took the rebuses of the aesthetic sense. In spring the winners were defined according to the number of points they had got, who were rewarded with some small premium. Such rebus editions were well-arranged and, as A. S. Makarenko put it, were very useful in all the constituent parts of the upbringing and in the aesthetic one in particular. Alongside the work of the interest study groups of the art and aesthetic kind was of great importance in the

educational establishment, which took place in the free time, especially on Sunday or at the weekend, or holidays.

In his lecture “The Labour Upbringing. The Relationship, the Style, the Tone in the Group” he emphasizes, that the developed norms of the outer behaviour form the beauty of the group, incredibly decorate the group”. And decorating the group, they make it “attractive from the aesthetic point of view”.

He underlines that the aesthetic side of life of a group promotes the desire of each member of the Commune to live in this very group and to be proud of it, emphasizing the fact that some pedagogues suffer from the aesthetic nihilism. That’s why he claims that “coming up close to the aesthetics as to the consequence of the style, as to the marker of the style, we begin to view this very aesthetics as a factor which itself is capable of bringing up”. So we can conclude that a nice style, which was developed in the Commune, can be defined as the means of the aesthetic upbringing.

Emphasizing the meaning of the aesthetics of the appearance, A. S. Makarenko says, “I should be expressive from the aesthetic point of view, that’s why I had never come in the dirty boots or without a belt. I should have a kind of brilliance too ... I also have to be so happy as the collective. I have never allowed myself to have a sad face. Even when I had troubles, when I am sick, I must not show this to children.

Emphasizing the role of the environment in the aesthetic education, a teacher emphasizes that “A collective should be decorated outside. So, even when my collective was very poor, I built greenhouses. My students and I were delighted. Well, these flowers, suits, fine rooms – all things should be in the students’ collective”.

As we can see, he claimed to aesthetic design of all rooms of the commune, cleanliness, clothes, shoes, hairstyles and so on.

Simultaneously A. S. Makarenko claimed categorical to aesthetic appearance of his teachers. “I did not allow teacher to the class if he was dowdy. So we had a habit to go to work in the best suit. I also went to work in the best suit I had ever worn. All of our teachers, the engineer and the architect went as favours”, and it is overwhelmingly important for education of the communards. Simultaneously the author claims aesthetically to every detail at every turn – to the textbook, to a pen, to a pencil, to an ink – and so on. There are many such little things in the collective’s life. The aesthetic behavior consists of them should be in the team and should be well thought out and perfectly coordinated”.

A.S. Makarenko displays some organizational and methodological problems that are related to art and aesthetic education in the “Constitution FED” that is about creating the club council engaged in club amateur work. The club council evolved the brass band and other amateur art groups. Club council held a variety of aesthetic and artistic activities.

He writes that we tried to make life in the colony filled and beautiful. The communards had theater, orchestra, there were a lot of flowers in the colony, the young people were beautifully dressed, and they were the most advanced people in the region (in the colony). The teacher was very pleased by Gorky’s appraisal during his visit to the colony. Gorky was able to consider the aesthetic exuberance for life and the extensive use of games as a method of education.

We believe that the teaching experience of aesthetic education of Communards can be effectively used in the present conditions, especially in boarding schools and other children’s groups.

#### LITERATURE

1. А. С. Макаренко. Методика виховної роботи. – Київ, «Радянська школа», 1978.
2. А. С. Макаренко. «Про комуністичне виховання». – Київ, «Радянська школа», 1978. – С.55,103,106,107,108,268,273,287,329.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Melnychuk Serhiy Havrylovych** – Doctor of Pedagogy, Professor, Honored Specialist of Education, head of the chair of pre-school and primary education Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University.

**Галина ДІДИЧ (Кіровоград, Україна)**

## ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТА АНАЛІЗУ МУЗИКИ ШКОЛЯРАМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

*У статті розкриваються основні особливості сприймання та аналізу музики школярами підліткового віку.*

*Ключові слова: підліток, сприймання музики, аналіз, цілісність, емоційність, знання, навички.  
The article describes the main features of perception and analysis of the music by school teenagers.  
Key words: adolescents, music perception, analysis, integrity, emotions, knowledge, skills.*

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти, її концептуальних, структурних та організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мислиться без виховання і розвитку особистості, здатної спрямовувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства і саморозвитку на підґрунті засвоєння загальнолюдських цінностей.

Вищою формою естетичного освоєння дійсності є мистецтво – як зображення найбільш розвинутого естетичного розуміння, як особлива форма художньої діяльності людини і почуттєво-образного пізнання дійсності. Мистецтво удосконалює та розвиває почуття людей, завдяки йому вона не тільки пізнає оточуючу дійсність, але й розуміє та стверджує себе як особистість, тому що мистецтво володіє такою дією на людину, яка допомагає формувати її всебічно та впливати на її духовний світ в цілому. Мистецтво розвиває, поглиблює та спрямовує емоції, розбуджує фантазію, формує моральні принципи та ідеали, змушує працювати думку, розширює кругозір, укріплює ідейні позиції.

Виконанню головної мети – формуванню нової людини в суспільстві служать всі види мистецтва. Процес сприймання мистецтва – це складний пізнавальний акт, в якому твір мистецтва є не тільки засобом пізнання оточуючої або історичної дійсності, але й об'єктом пізнання самостійної художньої цінності. Найбільш повне й глибоке сприймання чарівного в мистецтві й оточуючій дійсності доступне і зрозуміле тільки всебічно і гармонійно розвинутій людині, яка має розвинуті духовні інтереси, смаки й потреби.

Музичне мистецтво – явище соціальне, яке носить виховний характер у формуванні всебічно розвинутої особистості. Для визначення спрямованості музичного виховання важливе значення має специфіка музики, як естетичне явище, яке визначається у багатосторонньому цілісному впливі на особистість.

Естетичне сприймання – це не просте копіювання явищ навколишнього життя. Це складний детермінований процес інтерпретації естетичного змісту твору через призму загального й художнього досвіду людини, що сприймає мистецтво. «Саме мистецтво є найінтенсивнішим засобом освоєння тезаурусу цінностей і смислів людського буття, забезпечуючи при цьому їхню конкретну-наочну репрезентацію і безпосереднє переживання сучасною людиною» [5: 54].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Сприйняття будь-якого предмета, явища є складним процесом, в якому беруть участь різні органи почуттів. Як стверджують психологи, сприйняття – це відображення предметів та явищ дійсності, які діють в даний момент на органи почуттів. Сприйняття не можна ототожнювати з відчуттям. У процесі сприйняття відбувається впорядкування та об'єднання окремих відчуттів в цілісні образи речей та подій [10: 10].

Аналіз джерел з проблеми сприймання та аналізу музики доводить, що цими питаннями займалися видатні філософи, психологи, літературознавці, мистецтвознавці: Б.Асаф'єв, Я.Врубльова, Г.Кечухашвілі, Л.Коган, О.Костюк, Ю.Кремльов, В.Максимов, В.Медушевський, Є.Назайкінський, О.Никифорова, А.Сохор, Л.Столович, М.Тараканов, О.Фабштейн, В.Цуккерман, П.Якобсон та ін.

Хвилювала ця проблема і відомих педагогів першої половини минулого століття: П.Блонського, Н.Брюсова, З.Кодая, К.Орфа, С.Шацького, Б.Яворського та ін. Продовжувачами розвитку цієї проблеми були кращі педагоги-музиканти тієї доби – Н.Гродзенська, Г.Рошаль, М.Румер, В.Шацька.

Окремий напрям, присвячений педагогічним аспектам музичного сприймання й аналізу, становлять дослідження Ю.Б.Алієва, О.О.Апраксіної, В.К.Белобородової, Н.Л.Гродзенської, Г.С.Дідич, Д.Б.Кабалевського, В.Д.Остроменського, Т.П.Плесніної, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, В.М.Шацької та ін.

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему сприймання та аналізу музики не можна вважати достатньо вивченою. Тому головною метою і завданням у цій статті стало з'ясування особливостей сприймання та аналізу музики школярами підліткового віку в науковій та методичній літературі.

Виклад основного матеріалу. Як зазначала Н.О.Ветлугіна, розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового становлення людини, а є результатом цілеспрямованого виховання, підпорядкованого на різних вікових етапах загальним закономірностям [4]. Музичне сприймання дітей, порівняно зі сприйманням дорослих, не є нижчим рівнем розвитку. Це якісно

відмінні явища, що знаходяться не лише на різних рівнях, а й у різних площинах. За силою емоцій, за тривожністю й глибиною вражень, за чистотою вольових напружень дитяче життя незрівнянно багатше від життя дорослих, тому дитяче сприймання слід розглядати як особисту сферу дитячої життєдіяльності, а не як елементарний рівень.

Шлях створення кращих умов для музичного розвитку школярів – це контроль над чинниками сприймання. Обсяг життєвого і музичного досвіду, специфіка мислення, а саме – схильність до аналізу, здатність абстрагувати, складають особливості музичного сприймання. Як зазначає О.Я.Ростовський, у підлітковому віці дедалі більше виявляється попередній музичний досвід та зростає роль знань у сприйманні музичних творів [12: 42].

Сучасні психологи розглядають підлітковий вік як складний, важкий, «переломний», якому характерні: прагнення до самоствердження; прагнення до пізнання себе та навколишнього світу; потреба творчого освоєння оточуючої дійсності, творів мистецтва.

Саме у підлітковому віці, за ствердженням дослідників, відбувається формування художньо-естетичної свідомості: формуються та закладаються основи світогляду, цінності, установки та орієнтації, естетичні погляди, смаки, уподобання, інтереси тощо.

Для дітей-підлітків характерна нестійкість музично-естетичних уявлень, тому що школярі в процесі пізнання естетичних явищ можуть мати різні захоплення: телевізійні передачі на художні теми, пригодницька та фантастична література, вокально-інструментальні гурти, самодіяльне мистецтво тощо.

За ствердженням педагога-методиста О.О.Апраксіної, інтереси і смаки підлітків різноманітні, так само як і рівень їх загального музичного розвитку. Серед них є учні, які взагалі крім шкільних уроків, іншого зв'язку з музичним мистецтвом не мають, хоча слухають багато шлягерів та музики, яка не потребує особливої уваги при її сприйманні. Дана музика легше запам'ятовується, а також не вимагає спеціальних навичок співу.

Досвід безпосереднього переживання і роздумів, який формується під впливом музичного мистецтва включається у процес сприймання музики. Художній же досвід пов'язаний з виконанням музики, але він також має місце у названому процесі, що дозволяє розглядати музичне сприймання як основу засвоєння школярами досвіду емоційно-естетичного ставлення до дійсності (втіленого в музичному мистецтві), а також як природний засіб залучення людини до художнього світу [1].

У складному процесі музичного розвитку особливе місце займає період навчання учнів з 5 по 8 класи. Саме у цьому віці починають формуватися принципи та ідеали, морально-естетичні переконання, формується система ціннісних ставлень, визначається загальна спрямованість соціальних установок.

На думку дослідника О.Я.Ростовського, це стає можливим завдяки значній перебудові вже складених психологічних структур, виникання якісно нових психічних утворень, які в подальшому розвитку стають стійкими рисами особистості. У різних дітей цей поступовий процес, який залежить від багатьох чинників, розвивається нерівномірно [13: 26].

Психологи встановили, що на кожному етапі дитинства є свій провідний тип діяльності. На певній стадії розвитку школяра – розвиток його діяльності зумовлюється найголовнішими змінами в психічних процесах і психологічних особливостях. Для підлітка спілкування є провідною діяльністю, тому на основі певних моральних норм, які характеризуються їх вчинками, спілкування полягає в побудові стосунків.

У підлітків, на відміну від молодших школярів, встановлюється критичний підхід до людей, Вони починають виявляти в інших сильні та слабкі сторони, певним чином оцінюють їх, порівнюють з собою. Формування свідомості та потреба усвідомлювати себе як особистість – є важливим моментом розвитку підлітка. В підлітковому віці у школяра починають виникати: інтерес до себе, потреба в самооцінці, в порівнянні себе з іншими людьми і як результат критичного ставлення до себе, активне самовиховання. Проявляється інтерес до моральних і естетичних якостей людей, які оточують підлітка, норм їхньої поведінки, стосунків одним з одним приводять до формування морально-естетичних ідеалів.

Музичне мистецтво володіє найбільш специфічною системою виражальних засобів у порівнянні з іншими видами мистецтва, які підпорядковані строгій логіці, що забезпечує втілення сутнісних моментів дійсності. Завдяки цій системі, котра фіксує надзвичайно високий рівень художнього мислення, музиці властиве вираження в образній формі опосередкованого ставлення людини до дійсності.

Формування навичок сприймання та аналізу музичних творів – найсуттєвіший чинник ефективного музичного виховання та успішного залучення учнів до музики. На підставі формування таких навичок досвід пізнання поступово скристалізується у чіткі музично-естетичні уявлення, з'явиться здатність до оцінювання художнього змісту творів, зросте та закріпиться інтерес до високохудожніх зразків живопису, літератури, музики та інших видів мистецтва [7: 12].

Основний шлях формування сприймання, на думку відомого музикознавця Б.В.Асаф'єва, від пасивного слухання до усвідомленого сприймання і до активної участі в роботі над музичним матеріалом. Це здійснюється за умови створення відповідної атмосфери, де музична свідомість знаходила б живлення та інтерес. Ученим увага акцентується на тому, що систематичне спостереження над процесом музичного руху і формами музичної продукції організується тільки у такій атмосфері [2: 75].

За ствердженням педагога-музиканта Г.М.Падалки, вихідним моментом естетичної діяльності учнів є сприймання, яке передбачає надзвичайно уважне вслуховування в музичну тканину твору. Глибоке переживання найдрібніших відтінків змісту і форми музичного твору в його розвитку є ідеальним варіантом. Це й складає найважливішу педагогічну вимогу – створення умов зосередженого, уважного слухання з установкою на оцінювання твору [11: 4].

Підлітковий вік (11 – 15 років) визначає зріст ролі знань у музичному сприйманні, посилення тенденції до предметно-образного тлумачення творів, осмислення засобів виразності та усвідомлення зв'язків їх зі змістом музики. В цьому віці розвиваються вміння зосереджувати увагу на абстрактному, логічно організованому матеріалі, що є передумовою стійкості музичного сприймання, завдяки чому відносно складні твори стають більш доступними.

Музичний образ – це перш за все вираження безпосередніх переживань, почуттів, настроїв, спонукань, характерів, що й полягає в складності сприймання музичних творів для підлітків, тому що висловлюється інтонаційно-образною формою, яку не можна перевести на мову понять, тобто втілити в слова.

Підлітки легко проймаються вираженими в музиці почуттями, але нерідко в них виникає прагнення переключитися в площину інших, більш близьких для них образів і почуттів; сприймають окремі музичні побудови поза музичним контекстом, так як структура музичного образу в їхньому сприйманні розглядається здебільшого як ряд малопов'язаних нерідко неадекватних вражень. Тому до руйнування цілісності та викривлення суб'єктивного образу веде фрагментарний характер сприймання та порушення функціональних зв'язків між музичними враженнями.

Надаючи великого значення формуванню навичок сприймання музики, Б.В.Асаф'єв акцентує увагу, в першу чергу, на виховання активного «усвідомленого» сприймання музики за допомогою «спостереження». «Спостерігати мистецтво – це, перш за все, вміння сприймати його». Спостереження збагачує життєвий досвід учнів, підвищує ступінь життєсприйняття та життєрадісності, а так як музика є мистецтвом слухових впливів, спостереження музики, перш за все, збагачує їх життєвий досвід та знання про світ через слух, а це вже приводить «до звички мислити не тільки поняттями, а й звуковими уявленнями різного ступеня сполуки та різної сили напруженості». Розвиваючи звукові навички шляхом розумно поставленого спостереження можна досягти високого рівня сприймання складних музичних образів [2].

На думку С.В.Назайкінського, кожний музичний твір сприймається лише на запасі конкретних життєвих та музичних вражень, умінь та навичок [9: 11].

Як зазначав В.В.Медушевський, процес сприймання музичного твору – діяльність складна, історично і соціально зумовлена, а також складається з різних процесів, а саме: пізнавального, емоційного та емоційно-оцінного.

Процес сприймання треба розпочинати з виявлення у творі мовних елементів і відповідних їм значень: змістових і комунікативних. Далі слухач повинен, спираючись на життєвий досвід, вирішити інтуїтивно пізнавально-творчі завдання, які пов'язані з осмисленням музики [8: 19].

Н.О.Ветлугіна вважала, що особливість сприймання полягає в тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили тембру відчутти красу звучання, його виразність, почути цілісні художні образи, що викликають у слухача настрої, почуття і думки, які пов'язані з цими образами [4].

Важливою умовою формування музичного сприймання підлітків є аналіз музичних творів, на якому учні набувають досвіду художньо-творчої діяльності, а також оволодівають

необхідними для сприймання музичними знаннями, вміннями, навичками. Зміст творів та їхня художня краса і неповторна своєрідність, а також посилення емоційного впливу музики повніше розкриваються у процесі аналізу. Кожний проаналізований та сприйнятий твір наближає учнів до оволодіння музичною культурою, розвиває музично [6].

Пізнавально-творчі можливості, вміння слухати й чути музику, розвиваються у процесі спілкування з нею, та цілеспрямованого аналізу музичних творів. Естетична насолода, глибокі переживання, високі художні смаки здобуваються тільки в процесі власної діяльності, а не є вродженими якостями.

Для того щоб проаналізувати музичний твір потрібно визначити, яке загальне враження створилось у дітей: вони повинні досить вільно розповісти про те, як на них вплинула музика і які враження викликав у них прослуханий твір. Тільки потім можна переходити до аналізу.

Розпочинати аналіз твору потрібно з розкриття його змісту, задуму та загальної характеристики. Після цього можна перейти до деталей та окремих засобів виразності. Якщо твір вокальний, то аналіз певною мірою пов'язати з поетичним текстом.

Аналізуючи твір, в учнів не повинно виникати спрощеного уявлення про музику, як про мистецтво, яке має такі завдання як описувати та ілюструвати, тому, вчителю при поясненні, слід прагнути до того, щоб пояснююче слово було лаконічним, конкретним і достатньо емоційним.

Під час бесіди підлітки повинні віддавати звіт своїм почуттям, навчитися розбиратися якими засобами виразності композитор втілює виражений в музиці її зміст, чим схвилював слухача і яким чином досягнув такого емоційного впливу.

Найважливішим методом аналізу музичного твору – є повторення і закріплення музичних вражень. При повторному прослуховуванні того чи іншого твору, увага учнів повинна звертатися на те, що раніше було не почутим або не зрозумілим.

Велику роль у розвитку сприймання та аналізу музичних творів відіграє метод порівняння, який активізує творчу діяльність школярів, так як можливості аналізу досить обмежені досвідом і недостатньою теоретичною підготовкою. Найкраще школярі помічають контрасти, тому метод порівняння дозволяє яскравіше відтінити своєрідність музичних творів різних жанрів.

Основою аналізу має стати спостереження за розвитком інтонацій, тобто смислових художньо-образних елементів. О.Я.Ростовський вважає можливим і педагогічно доцільним виділення окремих засобів виразності лише у тих музичних творах, у яких ці засоби несуть провідне образне навантаження, що поглиблює сприймання, не руйнуючи його цілісності. В інших випадках ізольований розгляд окремих елементів і засобів виразності, тобто формальний аналіз, руйнує процес сприймання і атмосферу спілкування учнів з музикою, хоча така робота на уроці може їх навіть захоплювати.

Логіку аналізу музичних засобів виразності визначає орієнтація слухача на мелодію, тобто аналіз повинен розпочинатися від характеристики мелодії до найхарактерніших компонентів музичної мови твору [12: 60 – 75].

Дослідження особливостей сприймання музики показало, що в процесі переживання її змісту, аналізу та оцінки у слухачів різного віку виникають з більшою чи меншою силою інтенсивності немусичні асоціації (О.Г.Костюк, Є.В.Назайкінський, В.Г.Ражніков). Ними можуть бути зорові образи та асоціації, сюжетні та символічні фігури, картини, світлові та кольорові ефекти. При вивченні формування таких явищ було встановлено, що виникають вони на підставі емоційного відношення до музики, але, що є первинним в цьому процесі, емоції чи образи, так і не встановлено. Припускається, що їх поява пов'язана з розвитком як інтелекту, так і емоційної сфери.

Процес формування музичного мислення учнів підліткового віку включає в себе грані емоційного та інтелектуального розвитку.

Слухач-підліток повинен виявляти виразність основних інтонацій твору, що будується на спорідненості музичної та мовної інтонацій. На думку Є.В.Назайкінського, «схожість матеріалу мови й музики, близькість функцій мовної та музичної інтонацій та спорідненість принципів організації інтонаційного процесу належить до найважливіших факторів перенесення інтонаційного та структурно-синтаксичного досвіду мовлення на сприймання музики» [9: 109].

В.К.Белобородова, на основі вивчення літературних джерел, даних експериментальних досліджень та практичних спостережень визначила п'ять головних структурних компонентів музичного сприймання, які складають його психологічний механізм: емоційний відгук на музику; музичний слух; мислення; пам'ять; здатність до творчості.

Кожний з названих компонентів є самостійним розділом психології, багатоскладовим поняттям, може вивчатися в різних аспектах. У той же час, всі вони входять до поняття музичного сприймання, як необхідні його складові частини. Сприймання окремих елементів музики (мелодії, ритму тембру і т.п.) не означає сприймання художнього музичного образу. Для такого сприймання необхідно емоційно-естетична реакція слухача. В той же час, вимагається і активна діяльність мислення (на основі вже складених музичних уявлень і знань про музику) та пам'яті. Внаслідок цього кожен з компонентів музичного сприймання є необхідною діючою частиною процесу музичного сприймання, і не один з них не може бути з нього виключеним без шкоди самого сприймання [3].

**Висновок.** Проаналізувавши наведені вище підходи науковців до означеної проблеми, ми визначили такі особливості сприймання та аналізу музичних творів школярами підліткового віку:

- здатність до усвідомлено-емоційного сприймання художніх образів музичних творів;
- використання попереднього емоційного досвіду, наявних музично-теоретичних знань, музично-аналітичних умінь при сприйманні музичних творів;
- трансформація художньо-цінної музичної інформації у внутрішньо-особистісну сферу для подальшого розширення музично-естетичного досвіду.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі / О.А.Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В.Асафьев // – Кн. 1, 2. – Л.: Музгиз, 1963. – С. 75.
3. Белобородова В.К. Музыкальное восприятие школьников / В.К.Белобородова, Г.С.Ригина, Ю.Б.Алиев / Под ред. М.Румер. – М.: Педагогика, 1975. – С. 20.
4. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А.Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 147 с.
5. Даренський В. «Мова» мистецтва як феномен екзистенційного діалогу // Людинознавчі студії: Зб. наук. праць ДДПУ ім. І.Франка. Філософія. – Дрогобич: Вимір, 2005. – С. 54.
6. Дідич Г.С. Роль художньо-педагогічного аналізу в активізації сприймання музичних творів / Г.С.Дідич // Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 20. – К.: Рад. школа, 1981.
7. Коваль Л.Г. Формування в учнів естетичного ставлення до мистецтва / Л.Г.Коваль // Музика в школі № 10. – К., 1984. – С. 12.
8. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – С. 19.
9. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – С. 11, 109.
10. Общая психология / Под ред. А.Петровского. – М., 1971. – С. 10.
11. Падалка Г.М. Активізація музичного навчання в процесі залучення студентів до естетичної оцінної діяльності / Г.М.Падалка // Теоретичні та практичні питання культурології: Зб. статей. – Ч. 2. – К.: Логос, 1997. – С. 4.
12. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник / О.Я.Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – С. 42, 60 – 75.
13. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: Навчально-методичний посібник / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – С. 26.

#### **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Дідич Галина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Анатолій ТУРЧАК (Кіровоград, Україна )**

## **ДОСЛІДНО – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ВЖИВАННЯ АЛКОГОЛЬНИХ НАПОЇВ УЧНЯМИ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ)**

*У статті запропоновано аналіз роботи з попередження шкідливих звичок у школярів засобами фізичної культури та методичні рекомендації педагогічним колективам щодо формування здорового способу життя підростаючого покоління.*

*Ключові слова: особистість, виховання, професійна підготовка, шкідливі звички, профілактично-виховна робота у школі.*

*The article offers the analysis of work as to warning harmful habits of schoolboys by means of physical culture and methodical recommendations for pedagogical collectives while forming healthy life style of rising generation.*

*Key words: personality, education, professional preparation, harmful habits, preventive and educative work at school.*

**Постановка проблеми.** Дослідно-експериментальна робота засвідчила, що успішне викорінення в учнів старшого підліткового віку звички до вживання алкоголю засобами фізичної культури і спорту можливе лише за умови тісної взаємодії школи і сім'ї. Спільна діяльність вчителя фізичної культури, класного керівника, вчителів-предметників і батьків сприяє правильному визначенню стратегії і тактики профілактично-виховної роботи; досконалому вивченню схильностей і звичок школярів; формуванню міцних та глибоких знань про згубний вплив алкоголю на організм, що розвивається; вихованню прагнення до систематичних занять фізичною культурою та здорового способу життя; формуванню вміння приймати вірні рішення у ситуаціях, що примушують до вживання шкідливих речовин; своєчасному попередженню виникнення звички до вживання спиртних напоїв; початку ранньої профілактики і корекції відхилень у поведінці школярів.

Для визначення ефективності профілактично-виховного впливу і рівня сформованості негативного ставлення старших підлітків до п'янства засобами фізичної культури в якості показників використовувалися такі критерії: знання про алкоголь, його згубний вплив на організм, що розвивається, і здоровий спосіб життя кожної особистості; уміння учнів знайти правильне рішення в ситуаціях, що змушують до вживання спиртних напоїв; прагнення старших підлітків до систематичних занять фізичними вправами; стійкі антиалкогольні переконання і негативне ставлення до пияцтва та алкоголізму.

Дослідження свідчать, що в процесі реалізації дворічної програми науково-дослідної роботи в експериментальних класах перехід старших підлітків із груп з низьким рівнем сформованості негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму до груп з середнім і високим відбувалося більш інтенсивно, ніж у контрольних. Подібна закономірність спостерігалася у всіх трьох умовно визначених групах школярів. Це свідчить про ефективність експериментальної методики виховання в учнів старшого підліткового віку негативного ставлення до п'янства та алкоголізму засобами фізичної культури.

Порівняльний аналіз експериментальних даних засвідчив, що робота з попередження залучення старших підлітків до вживання алкоголю у процесі занять фізичними вправами в експериментальних класах дала набагато кращі результати, ніж у контрольних. Генеза основних показників, що характеризують ставлення учнів до пияцтва й алкоголізму та формування здорового способу життя, проявилася як у кількісних, так і в якісних результатах.

Дані свідчать, що із 55 учнів експериментальних класів з низьким рівнем сформованості негативного ставлення було 22 школяра (40 %), з середнім – 26 (47,3%), з високим – 7 (12,7%). У контрольних класах, де навчалося 59 підлітків, ці дані склали: з низьким рівнем 24 учні (40,7%), з середнім – 27 (45,7%), з високим – 8 (13,6 %). Порівняння отриманих результатів на початку експерименту засвідчило, що суттєвої різниці у сформованості негативного ставлення до п'янства та алкоголізму у старших підлітків експериментальних і контрольних класів не спостерігалася. Наприкінці дослідно-експериментальної роботи негативне ставлення старших підлітків до п'янства та алкоголізму зміцніло й стабілізувалося. В результаті регулярних занять



фізичними вправами у школярів сформувалися навички здорового способу життя, покращилися спортивно-технічні показники і, що дуже важливо, значно підвищилася самооцінка. В той же час основні показники, що характеризують негативне ставлення учнів до вживання спиртних напоїв, в експериментальних і контрольних класах суттєво різнилися. Так, якщо на початку експерименту в обох групах з низьким рівнем негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму було 22 (40%) і 24 (40,7%) учнів, то наприкінці їх стало 3 (5,5%) і 20 (33,9%). Як бачимо, кількість учнів з низьким рівнем негативного ставлення до вживання спиртних напоїв в експериментальних класах зменшилася на 19 (34,5%) осіб.

Відбулися позитивні зміни і в групі старших підлітків з високим рівнем сформованості негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму. Якщо на початку науково-дослідної роботи в експериментальних і контрольних класах їх було відповідно 7 (12,7%) і 8 (13,6%), то наприкінці формувального експерименту їх стало відповідно 13 (23,6%) і 9 (15,2%). Тут спостерігається значний приріст кількості учнів експериментальних класів з високим рівнем сформованості імунітету до різних зловживань, що свідчить про ефективність запропонованої методики.

Що стосується сформованості негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму в учнів груп середнього рівня, то на початку дослідження в експериментальних класах їх було 26 (43,7%) підлітків, у контрольних – 27 (45,7%). По завершенню формувального експерименту ці показники становили відповідно 39 (70,9%) та 30 (50,9%). Наведені дані свідчать, що суттєвої різниці у кількісних показниках не відбулося, проте, якщо простежити переміщення учнів експериментальних і контрольних класів в умовно позначених групах, то можна перекоонатися, що отримані цифри сформувалися в основному за рахунок скорочення в експериментальних класах старших підлітків з низьким рівнем виховання негативного ставлення до п'янства та алкоголізму і переміщення досліджуваних із групи середнього рівня у групу з високим рівнем сформованості імунітету до різних зловживань. Так, наприклад, після першого року дослідження із групи з низьким рівнем виховання негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму в експериментальних класах перейшли 13 (23,6%) учнів, а до групи з високим рівнем із середнього – 3 (6,3%) підлітка. У контрольних класах із групи з низьким рівнем негативного ставлення до вживання спиртних напоїв до групи з середнім рівнем перейшло тільки 3 (5%) досліджуваних. Один старший підліток (1,7%) із групи з середнім рівнем перейшов до групи з високим.

Підсумковий «зріз» засвідчив, що в експериментальних класах із групи учнів з низьким рівнем виховання негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму у групу з середнім рівнем перейшло що 5 (9%) школярів і 1 (1,8%) – у групу з високим рівнем. З групи із середнім рівнем до групи з високим перейшло 2 учні (3,6%). У контрольних класах із групи з низьким рівнем перейшли до групи з середнім 2 старших підлітки (3,4%). Тут спостерігався і негативний результат: в одному з контрольних класів з групи з середнім рівнем сформованості негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму до групи з низьким рівнем перейшов один учень (1,7%). Отже, на фоні таких показників більш рельєфно простежується ефективність профілактично-виховної роботи в експериментальних класах, що свідчить про результативність обраної методики.

Крім того, у процесі науково-дослідної роботи в учнів старшого підліткового віку експериментальних класів відбулися помітні якісні зміни по відношенню до вживання спиртних напоїв. У більшості з них сформувалися нові погляди, тверезості, здоров'язберігаючі настанови з наступним їхнім втіленням у фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову діяльність і активну антиалкогольну пропаганду. У старших підлітків цих класів яскраво проявлялися риси громадянської зрілості, спостерігалось відповідальне ставлення до навчання, стало більш виразним прагнення бути корисним шкільному колективу, і, що дуже важливо, активізувалася самостійна робота з формування у себе позитивних якостей, необхідних для майбутнього життя. Старші підлітки часто виступали ініціаторами й організаторами різноманітних класних і загальношкільних заходів, охоче долучалися до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи, більш насичено планували навчальний режим дня, вільний час та самостійні заняття. Крім того, в учнів старшого підліткового віку експериментальних класів спостерігалися якісні зміни по відношенню до здорового способу життя, розвитку особистісних морально-вольових якостей, мотивації фізичного вдосконалення, формуванню негативного ставлення до різних зловживань. Суспільні вимоги до моральної поведінки ввійшли до їхньої свідомості, сформувавши адекватні настанови на власну практичну діяльність і стійкий імунітет до різних шкідливих звичок.

Першочергове значення у набутті старшими підлітками досвіду організації здорового способу життя й активного неприйняття різних зловживань відіграли спеціально створені нами педагогічні умови, які сприяли залученню дітей до колективної фізкультурно-спортивної діяльності, у процесі якої учні вступали в різноманітні за своїм характером зв'язки і залежності, що стали підґрунтям для виховання негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму. Особливо помітно це відбувалося у становленні такого важливого показника як стійкі антиалкогольні переконання та вміння знайти правильне рішення в обставинах, що змушують до вживання спиртних напоїв. Результати дослідження свідчать: якщо на початку експерименту кількість учнів з високим рівнем сформованості негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму, які постійно знаходили вагомі аргументи для відмови від вживання спиртних напоїв становила в експериментальних класах всього 3 (5,5%) особи, а в контрольних – 4(6,8%), то наприкінці їхня кількість становила відповідно 13 (23,6%) і 6 (10,2%). Збільшення кількості учнів старшого підліткового віку з високим рівнем сформованості негативного ставлення до п'яцтва та алкоголізму в експериментальних класах у 4,3 рази підтверджує ефективність профілактично-виховної роботи по впровадженню у повсякденний побут здорового способу життя та залучення їх до регулярних занять фізичними вправами.

Проведена науково-дослідна робота засвідчила, що зафіксовані на початку експерименту умовно позначені рівні сформованості негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму у старших підлітків не були сталими і незмінними, а являли собою лише перехідні моменти безперервного і мінливого процесу виховання стійких моральних переконань і негативного ставлення до різних шкідливих звичок. Сформовані у школярів передумови до систематичних занять фізичною культурою і засвоєні знання про здоровий спосіб життя в учнів нижчого рівня створили умови для їхнього переходу до наступного, більш високого рівня. Така тенденція спостерігалася у більшості старших підлітків експериментальних класів. Їхній рух із нижчих по рівню сформованості негативного ставлення до пияцтва та алкоголізму груп у вищі проходив більш успішно й інтенсивно, ніж у контрольних по всіх основних показниках.

Таким чином, проведена дослідно-експериментальна робота засвідчила, що ефективність антиалкогольного виховання, спрямована на попередження у старших підлітків пияцтва та алкоголізму засобами фізичної культури, підвищується за умови оволодіння учнями знаннями про здоровий спосіб життя, згубний вплив шкідливих речовин на організм, що розвивається, і активно використовують їх у процесі занять фізичною культурою та спортом. Такі знання і особистісні настанови дозволяють сформувані в учнів старшого підліткового віку стійкі моральні погляди та переконання, правильно спланувати свій режим дня, більше уваги приділяти власному здоров'ю, ефективніше використовувати вільний час для самостійних занять фізкультурно-спортивною діяльністю, знаходити в ній соціально значимі мотиви і способи самоствердження, займати активну життєву позицію виробити у собі нетерпиме ставлення до різних зловживань і їхнього прояву в учнівському колективі. При цьому важливе значення відіграють сформовані у процесі занять фізичними вправами вміння учнів знайти правильне рішення в життєвих ситуаціях, що спонукають до вживання шкідливих речовин. Тут вирішальну роль відіграє висока свідомість школярів, певний моральний імунітет до різних зловживань, сила волі і повага до себе як творчої особистості, сформованої у процесі суспільно-корисної фізкультурно-спортивної діяльності, що має особистісно значимий зміст.

Отже, вивчення психолого-педагогічної і спеціальної літератури та проведений формувальний експеримент засвідчили, що ефективність роботи загальноосвітніх шкіл з попередження шкідливих звичок в учнів старшого підліткового віку суттєво підвищуються: якщо вони оволодівають системою знань про шкідливий вплив алкоголю на організм, що розвивається, та переваги здорового способу життя, коли їхній вільний час буде максимально зайнятий цікавою фізкультурно-оздоровчою і спортивно-масовою роботою, у процесі якої у дітей сформується непримиренне ставлення до фактів вживання спиртних напоїв. Важливо також здійснення тісної взаємодії всіх учасників профілактично-виховного процесу, спрямованого на залучення учнів, особливо старших підлітків, до щоденних занять фізичними вправами з метою формування у них здорового способу життя.

Вивчення стану практичної роботи шкіл з попередження пияцтва та алкоголізму свідчить, що у такій діяльності сьогодні не достатньо використовується фізична культура, туризм, спорт і активне проведення відпочинку, які є дієвими засобами зміцнення фізичного і морального здоров'я, формування імунітету до пияцтва та алкоголізму, виховання гармонійно розвинутої

суспільно-активної особистості зі стійкими моральними настановами. У досліджених школах недостатньо впроваджуються основні компоненти здорового способу життя учнів, не завжди раціонально організований оптимальний руховий режим навчального дня, нерегулярно проводяться заняття фізичною культурою та спортом у позаурочний час, що не сприяє активному відпочинку дітей, організації їхнього культурного дозвілля і повноцінної навчальної чи творчої праці. У більшості шкіл не повноцінно і неефективно проводиться роз'яснювальна, пропагандистська та інша профілактично-виховна робота превентивного характеру. Все це свідчить, що в таких закладах освіти не налагоджена система педагогічного впливу на учнів, що відносяться до групи ризику. Необхідний результат може бути досягнутий лише за умови здійснення такого упереджувального впливу у певній системі, де кожний педагогічний засіб виконує свою особливу соціальну функцію, є важливим ланцюгом єдиного виховного процесу.

Аналіз існуючих літературних джерел дозволяє констатувати, що проблема використання засобів фізичної культури з попередження шкідливих звичок у школярів тільки починає розроблятися. На даний час не досліджені педагогічні умови ефективності роботи школи з попередження різних зловживань, не визначена роль учителя фізичної культури у формуванні в учнів негативного ставлення до таких явищ, не розроблені науково обґрунтовані рекомендації з удосконалення форм і методів попередження шкідливих звичок школярів, особливо старших підлітків, достатньо не вивчені напрями тісної взаємодії в такій роботі педагогічного колективу, родини і громади.

У практичній роботі загальноосвітніх шкіл з попередження різних зловживань в учнів засобами фізичної культури були визначені наступні недоліки:

- мета фізичного виховання у школах розуміється вузько, що призводить до натаскування дітей до виконання вимог навчальної програми. Посередні навчальні нормативи не дають можливості диференційовано підходити до вирішення виховних завдань. Перевага найчастіше надається методиці викладання фізичної культури, а вихованню ціннісних орієнтацій на фізичне і моральне вдосконалення особистості, розвитку її морально-вольових якостей та формуванню гуманістичних цінностей особистості відводиться другорядна роль, оскільки у школах і досі зберігається кількісний (бальний) критерій оцінки успішності учня та роботи вчителя. Незадовільний стан фізичного виховання компенсується простим збільшенням фізичного навантаження, рухової щільності уроків на збиток творчому застосуванню отриманих учнями знань, умінь і навичок шляхом організації самостійних занять фізичними вправами;

- спостерігається недостатнє залучення школярів до фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в школі та за місцем проживання;

- не завжди рівень професіоналізму, педагогічна і особливо психологічна підготовка вчителя фізичної культури відповідає сучасним вимогам навчально-виховного процесу;

- у більшості досліджених шкіл відсутня цілеспрямована робота з профілактики і викорінення шкідливих звичок учнів, не зважаючи на значну частину дітей, що їх мають;

- існують протиріччя між використанням засобів фізичної культури у попередженні шкідливих звичок учнів, з однієї сторони, і відсутністю науково обґрунтованої методики проведення такої роботи у школі – з іншої;

- педагогічні колективи, батьки, громадськість втратили контроль над підлітками з групи ризику, у яких деформація ціннісних настанов невідворотна, оскільки довготривале перебування у середовищі з негативною спрямованістю детермінує їхні соціальні якості;

- спостерігається слабкий зв'язок школи і позашкільних виховних закладів з неблагополучними родинами, що призводить до поглиблення конфліктно-стресових психологічних умов у сім'ях;

- командно-адміністративні методи педагогічного впливу, обезличенність і формалізм у профілактично-виховній роботі, незнання методів, причин і факторів залучення учнів до різних зловживань виключає можливість ефективного превентивного виховного впливу, що призводить до прагнення деяких вчителів позбавитися від «важких» дітей шляхом їхнього переведення до інших навчальних закладів;

- загальний негативний стан у школах сьогодні ускладнюється слабкою матеріально-спортивною базою і вкрай незадовільним фінансуванням виховної фізкультурно-масової та спортивно-оздоровчої роботи у позаурочний час.

Вихідною умовою, яка визначала характер дослідно-експериментальної роботи, є теоретичне положення про те, що її успіх забезпечить чітко структурована система педагогічного впливу,

конкретне визначення мети і завдань профілактично-виховного процесу. При цьому вбачається, що чим ширші й різноманітніші форми і методи педагогічного впливу, тим успішніше будуть вирішуватися завдання виховання у школярів здорового способу життя та негативного ставлення до різних зловживань. Стрижневим положенням концепції дослідження слугувало ствердження про те, що діяльність, запропонована підлітку, має бути особисто значимою, цікавою, емоційною, добровільно сприйматися і забезпечувати йому високий позитивний статус у середовищі однолітків. Крім того, вона повинна заохочувати учнівський колектив до корисної суспільної праці і гарантувати єдність виховного впливу на свідомість, волю, відчуття та поведінку кожного учня.

На підставі проведених теоретичних і експериментальних досліджень виявлено три етапи формування в учнів негативного ставлення до шкідливих звичок у процесі занять фізичною культурою. Перший – містить формування понять і знань про негативне ставлення до різних зловживань та усвідомлення власного здоров'я як найважливішої соціальної цінності. Другий – формування відповідних суджень, оцінок, вироблення емоційного ставлення до неприйняття нікотину, алкоголю, наркотиків і різних токсинів. Третій – формування переконань та особистісної позиції у ставленні до занять фізичною культурою, здоров'язберігаючого способу життя і різних зловживань.

Під час дослідно-експериментальної роботи та перевірки її результатів була встановлена ефективність запропонованої системи діяльності вчителя фізичної культури з попередження тютюнопаління, п'янства, алкоголізму, наркоманії та токсикоманії в учнів старшого підліткового віку. Достовірно доведено, що цілеспрямоване використання фізичних вправ забезпечує високий результат профілактично-виховного впливу за умови, що заняття фізичною культурою та спортом особистісно значимі й цікаві школярам і забезпечують їм високий позитивний статус у середовищі однолітків. Встановлено також залежність зростання негативного ставлення до різних зловживань від засвоєння учнями знань про згубний вплив шкідливих речовин на фізіологічний стан організму, моральну деградацію особистості та її соціальний статус.

Дослідно-експериментальна робота та апробація її результатів у шкільній практиці підтвердили висунуту у дослідженні гіпотезу і дозволили сформулювати деякі практичні рекомендації щодо поліпшення діяльності, спрямованої на профілактику шкідливих звичок засобами фізичної культури в учнівському середовищі:

1. Оскільки теоретичні відомості виконують одну з основних функцій у формуванні негативного ставлення підлітків до різних зловживань, то, як було встановлено у ході формувального експерименту, ефективність виховання підвищується за умови засвоєння учнями не окремих розрізнених знань про згубний вплив шкідливих речовин, а у чітко визначеній структурованій системі і тісній єдності з практичною особистісно значимою діяльністю.

2. Вся практична діяльність, запропонована педагогами і вихователями, має ставити підлітка у такі умови, які повністю виключають його залучення до вживання нікотину, алкоголю, наркотиків та різних токсинів. Вона має забезпечувати йому високий позитивний статус у колективі, відповідати його інтересам, добровільно сприйматися ним і давати високий емоційний стимул для подальшої роботи над удосконаленням власної індивідуальності, фізичних, моральних й інших особистісно значимих якостей.

3. При формуванні імунітету до вживання шкідливих речовин у учнів старшого підліткового віку провідну роль варто відводити вихованню соціально значимих мотивів фізкультурно-спортивної діяльності і оволодінню ними системою знань про здоровий спосіб життя, шкідливі речовини та їхній вплив на організм, що розвивається. Формування таких настанов здійснюється найбільш успішно за умови засвоєння учнями соціально значимих моральних цінностей і виробленню уміння приймати правильне рішення у ситуаціях, що спонукають до різного роду зловживань.

4. Різноманітні форми, методи, прийоми і засоби профілактично-виховного впливу мають послідовно знайомити школярів із шкідливими наслідками тютюнопаління, п'янства, алкоголізму, наркоманії та токсикоманії. У зв'язку з цим зміст і методика спланованої роботи має бути спрямована на наступне забезпечення розуміння учнями важливості формування у них переконань у необхідності вести здоров'язберігаючий спосіб життя.

5. Форми і методи превентивного - виховного впливу повинні нести як індивідуальний так і колективний характер, застосовуватися в умовах, що забезпечують активну участь кожного

школяра у позаурочних, позакласних та позашкільних заходах, які відповідають віковим, індивідуальним та психологічним особливостям, духовним запитам і інтересам особистості.

6. Для підвищення ефективності профілактики шкідливих звичок у шкільному середовищі засобами фізичної культури необхідно поєднувати секційну роботу з регулярними самостійними заняттями фізичними вправами за місцем проживання. Для цього важливо особливу увагу приділяти формуванню у школярів умінь і навичок самостійного тренування та сприяти індивідуальному засвоєнню відповідних знань.

7. Профілактика шкідливих звичок у дитячому середовищі має стати невід'ємною частиною цілісного навчально-виховного процесу. Її основою є комплексний вплив всіх учасників на свідомість, відчуття і поведінку учнів, на формування здорового способу життя школярів, виховання у них внутрішньої потреби у моральному і фізичному самовдосконаленні, що підвищує їхню активність та визначає перспективи їхнього подальшого розвитку.

8. Використання засобів фізичної культури у профілактиці вживання дітьми нікотину, алкоголю, наркотиків та токсинів призводить до заздалегідь передбачених результатів лише за умови здійснення регулярного педагогічного контролю, де дієвим критерієм перевірки якості засвоєння знань й умінь є поведінка і діяльність учнів з удосконалення особистісних якостей.

9. У процесі дослідження встановлено, що більшість вчителів фізичної культури не володіють методикою попередження і викорінення вживання школярами шкідливих речовин засобами фізичного виховання. Це засвідчує, що у вищих педагогічних навчальних закладах мало уваги приділяється навчанню студентів відповідним методикам. У зв'язку з цим необхідно розширити робочі навчальні плани і ввести до програм дисциплін «Педагогіка і основи педагогічної майстерності», «Теорія і методика фізичного виховання» та «Теорія і методика спорту», в соціально-педагогічну практику педагогічних коледжів, факультетів фізичного виховання, а також курсів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури тему «Попередження шкідливих звичок школярів засобами фізичної культури».

10. Школа повинна диференційовано підходити до педагогічної просвіти батьків учнів, які мають шкідливі звички. Особливу увагу слід звернути на залучення до всіх профілактично-виховних заходів батьків із неблагополучних сімей, у яких створюються передумови до різноманітних зловживань і соціальної деградації особистості.

11. Педагогічні колективи шкіл спільно з батьківськими комітетами, радами та комісіями сприяння сім'ї і школі, громадськими інспекціями та комісіями у справах неповнолітніх повинні активно використовувати правову нормативну базу щодо притягнення батьків та інших дорослих до адміністративно-правової відповідальності за залучення школярів до вживання нікотину, алкоголю, наркотиків чи токсинів. А при виявленні неблагополучних умов життя учнів направляти їх до шкіл-інтернатів, позбавивши батьківських прав батьків, які ухиляються від виконання своїх обов'язків по вихованню власних дітей.

12. При органах освіти необхідно створювати сектори домашнього виховання, які поруч з наданням методичної і практичної допомоги родинам, мають займатися вивченням причин і мотивів залучення учнів до різних зловживань.

Репрезентоване дослідження довело, що організація роботи з виховання негативного ставлення до різних зловживань у процесі занять фізичними вправами має невикористані резерви. Оскільки дана проблема є багатоаспектною, то у процесі її дослідження виявлено окремі перспективні напрямки для подальшого наукового пошуку. Зокрема: обґрунтування змісту і методики здійснення педагогічної профілактики шкідливих звичок засобами фізичної культури з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей школярів; вивчення форм і методів профілактично-виховної роботи загальноосвітніх шкіл, позашкільних закладів і громадських організацій щодо попередження різних зловживань серед дітей; дослідження педагогічних умов профілактики тютюнопаління, п'янства, алкоголізму, наркоманії та токсикоманій у неформальних об'єднаннях тощо.

Представлене дослідження не претендує на повне висвітлення змісту, форм і методів профілактично-виховної роботи з учнями, що мають схильність до вживання шкідливих речовин. Залучення школярів до широкої фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності як ефективний засіб профілактики шкідливих звичок – це багатогранний процес, що вимагає нових додаткових досліджень, більш повного та конкретного висвітлення даних питань у психолого-педагогічній і спеціальній літературі.

1. Лехан В.М. Стан здоров'я населення України // Основні шляхи подальшого розвитку системи охорони здоров'я України / В.М.Лехан, В.М.Рудий. – Київ: вид-во Раєвського, 2005. – С. 9–17.
2. Пилипенко О.І Соціально-педагогічні заходи протидії вживанню наркотичних засобів неповнолітніми і молоддю. [Науково-методичний посібник] / О.І Пилипенко.– К.: А.Л.Д., 1995. – 139 с.
3. Фломбойм А. Формування навичок здорового способу життя молоді / А.Фломбойм. – К.: Шк. світ., 2007. – 112 с.
4. Шатц П. Формування здорового способу життя молоді в Україні: Національна модель «Молодь за здоров'я» / П.Шатц, О.Яременко, О.Балакірева та ін. – К.: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 130 с.
5. Язловецький В.С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури: [навч. посібник. ] / Язловецький В.С., Жданова О.М., Турчак А.Л. – Кіровоград: РВВ КДПУ, 2005. – 204 с.
6. Яременко О. Формування здорового способу життя молоді: проблеми та перспективи./ О. Яременко, О. Балакірева, О.Вакуленко та ін. – К., 2000. – 246 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Турчак Анатолій Леонідович** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Valentyna VLADYMYROVA (Kirovohrad, Ukraine)**

## WORKING EXPERIENCE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE HERITAGE OF A. S. MAKARENKO

*В статті акцентується увага на морально-правових аспектах виховання в педагогічній діяльності А. С. Макаренка.*

*Ключевые слова: моральное воспитание, дисциплина, право.*

*The article focuses on the moral and legal aspects of A.S. Makarenko education in the educational activity.*

*Keywords: moral education, discipline, law.*

Significant influence on the formation and development of the moral and legal culture in general and in educational activities in particular, had research papers, practical training and educational activities of our outstanding educator A.S. Makarenko (1888-1939). In his writings we find not so many pages devoted specifically to the problems of moral and legal education.

At the same time, his designed and implemented concept of practical educational activities of the younger generation civic education in the new environment, children's collective building, education of the individual in the team demonstrates clear objectives of a citizen's adequate level of moral and legal culture forming, education of the citizen-humanist and democrat who would practice and keep to the state legal laws, the citizen who would adhere to the norms and rules in society, that is a man of high civic discipline. Without clear legislative framework, the teacher sought to develop and implement in all parts of the colony certain regulatory and legal documents.

In this regard, noteworthy is the labor commune named after F. Dzerzhinsky developed in 1928 by A.S. Makarenko and implemented in practice "Constitution", which had seven sections: 1) general part; 2) general meeting; 3) council of commanders and units; 4) working (consolidated) unit; 5) duty; 6) the laws of the day; 7) orders and reports. This "Constitution" was, in fact, the legal document that regulated activity and relationship of communards and teachers in the team. According to it "a court of comrades" acted in the commune, which had the right to punish for some serious guilt. "A court of comrades" was elected by the general meeting for a term of three months and consisted of four pupils and one teacher in turn. In the role of "prosecutor" usually performed the Head, "defender" was one of the Communards, the trial was fair with the flag, the monitoring of made by "the court of comrades" Sentences relied on "bailiff", who was elected by the general meeting, and the sentence of "court of comrades" was approved by the Head of the commune (Chapter VII of the "Constitution").

A.S. Makarenko believed that normal pedagogy is an active and purposeful pedagogy; it can turn quickly the children's team on the common team if the development and formation of pupils are made according to the certain legal norms and rules of conduct. His scientific pedagogical work "Discipline, regime of punishment and encouragement" is devoted to this issue. In fact, it is legal document concerning the formation of legal culture, human behavior in society. Considering the discipline as a result and as a means of education A.S. Makarenko believed that undisciplined man, a man who stands

against society, against established and accepted in society legal laws, rules and regulations is morally ill-bred. So, legal education is seen as an important part of moral education.

In this regard, the teacher suggested to the school curriculum a new subject - the theory of morality, believing that such a subject in the future will be compulsory in all schools. A. S. Makarenko emphasized that in the old pre-revolution school the law of God was taught, which declared certain the duties and legal norms - not to steal, not to kill, not to offend, should respect elders, respect their parents and pupils faced all those moral norms. In contrast to it A.S. Makarenko developed and taught in the colony the "morality", where the legal society culture of the period took certain place. In the system of legal culture the discipline was considered as "complete protection, absolute confidence in his own rights, in the ways and opportunities for each individual"[3].

At the same time a prominent educator has developed certain moral ways - education and its component parts - legal education: law that later becomes the principle of pedagogy - "as more demands on the person and as much respect for him/her," considering this as formula of moral formation and, consequently, legal culture of citizens in our society [3]. A. S. Makarenko developed ways of their formation: educational requirement, tradition, style, the principle of parallel action, perspective, joint work, rights and obligations of pupils, regime of punishment, encouragement and others. All are aimed at forming norms by pupils and rules of conduct taking into account existing social legal and moral norms, traditions, etc.

Considering discipline as full protection of the individual, as full confidence in his/her own right to a normal life and work, A.S. Makarenko emphasized that those homeless people and offenders who were in his colony, often have been in these children's groups, where there was no discipline, and they experienced the "terrible burden of such undisciplined life," where "the power of individual leaders, "senior, stronger children "... led to exploitation of other children, to coercion, theft, hooliganism, etc. So discipline in the colony has become their "true salvation" real conditions of human life, "which gave the right and the ability of the child to realize himself as a person [3]. So, discipline and the right A.S. Makarenko regarded in their close unity and interdependence, he didn't imagine any team without a clear legal discipline and believed that discipline decorates the team. But discipline must be based on specific state legal norms, so in the current context of human society we judge on the authority of any state from a position of civic discipline, order in compliance with legal regulations, laws, rules etc.

It is well known that violation of state law provides certain punishment.

And in this case A. S. Makarenko during the period of the so-called "revolutionary legal consciousness" made his contribution and gave his understanding of punishment: "I am personally convinced that punishment is not such a great good. But I am convinced that where they should be punished, the teacher has no right not to punish. Punishment is not only the right but also the duty in those cases, when the punishment is necessary..."[2].

In this sense the correct and appropriate use of punishment is very important.

A good teacher can do a lot by the penalty system, but inept, stupid, mechanical application of penalties is harmful for our work.

You can not give a general recipe on the question of punishment, each act is always individual. In some cases the most correct is an oral objurgating even for the very serious actions, in other cases a person should be strictly punished for a little guilt.

For the educator to apply penalties and other sanctions correctly, it is necessary to learn the principles of punishment. If he does not understand them, he can not be an educator.

"Our starting point is a collective punishment, either in the narrower sense of detachment, team, class, child care centers, or in the wider - the working class, the Soviet state. Collective interests, especially the interests of workers and the Soviet state are common interests. Who violates these interests who is going against the team, is responsible to the team. Punishment is a form of team influence as its direct decisions, or as decisions of authorized, elected persons in the team for the sake of its interest's protection.

Based on this guideline, our punishment should necessarily meet the following requirements:

- a) it should not have purpose and should not actually cause simple physical suffering;
- b) it makes sense only if punished person realizes that the case is that the team defends the common interests, in other words if he knows that and why the team requires of him/her;
- c) the punishment is need if interests of the team indeed are violated and if the offender open and consciously is violating, ignoring the demands of team;

d) in some cases, the penalty should be abolished when the offender declares that he obeys to the team and is ready in the future not to repeat his mistakes (of course, if this statement is not a direct lie);

e) the punishment it is important not only the content of imposed procedures, but the very fact of its imposition and expressed this fact and condemnation of the team;

f) the punishment should bring up. Punished person should know exactly why he is punished, and understand the meaning of penalty.

According to our understanding of penalty is very important is its technique. Each penalty must be strictly individualized according to the case and to the pupil.

It is necessary that the right to impose a punishment had only a teaching assistant or the head of the institution. No one else has the right to impose punishment. Penalties can be imposed on behalf of management and, the government bodies: the collective Council, general meetings, but in all these cases all responsibility for penalty has the Head of the teaching part, no penalty should be imposed without his knowledge and advice and nobody should start imposing penalties if the teaching part Head does not agree to penalty.

The Head of the teaching part should know all the pupils, their position in the workplace, at school and the team. If the pupil has made fault, the previous history of the pupil in the team, his character, already used on him impact measures must be considered.

Anyway, before you punish, you need to talk with the pupil. All this talks and conversations can deal with pupil's behavior, but also gain the external forms of penalty [3].

A.S. Makarenko said that these conversations may have the following form:

a) The conversation immediately after the action in the presence of elder friends must be very short, serious and formal, has to require explanation. If these explanations are not satisfactory, the pupil must be simply told how to do;

b) Private conversation immediately after the action. It must be conducted in a more severe tone, accompanied by extensive analysis, but in the form of a reasoned protest on behalf of the team. It must be accompanied by pointing to the damage caused by violation, a political gap of the offender. It may be accompanied by the threat to refer the matter to the General Meeting;

c) Delayed conversation. It must be also conducted privately or in the presence of a small number of persons in the evening of the same day or the next day after violation. The violator must know in advance that he was invited to talk at a certain time. Sometimes the invitation to talk should send him by a note so that only the offender should know about it. This form allows the offender who expects conversation and, of course, is worried, to think a lot about his behavior, talk to friends. In this conversation should be explained to the pupil all the harmfulness of his behavior for himself and for the team.

Educator stressed that penalty should mainly have the character of condemnation. This includes: reprimand at a general meeting, reprimand in order. Sometimes it is useful for the meeting to resolve: who did wrong, and indicate how to do properly.

A.S. Makarenko, highly appreciating the work of teaching, wrote: "our teacher faces the most honorable, difficult task, it holds hope the whole country, they must prepare people for life in a new society, and in a new culture teacher belongs the most honorable and most prominent place [3]".

Personality is the subject and object of public relations and belongs to its society and its activities should serve the interests of society as a strategic perspective. It is the socialization of the individual that is influenced by cultural factors. The leading role in the formation of personality belongs to the educator.

Therefore, the "Constitution" provided certain rights and obligations of the Communards. At the general meeting of the commune named after F.E. Dzerzhinsky in the organs of self-administration, in home and practice during five of its work certain rules and regulations were elaborated that defined life way in communes and the rights and responsibilities of commune's pupils. The mentors were appointed to the pupils until they got the title of Communards. However, at a general meeting of the Communards every pupil participated with the right to vote. Council had the right to transfer the Communards to the status of pupil for misconduct, for violation of the commune interests, for any action which vilified Commune and Communards title. Any lawful order should be immediately executed by the Communard. A.S. Makarenko considered discipline as a result of the educational process and the result of the collective efforts of the pupils seen in all spheres of life: industrial, household, school, cultural.

The most important quality of the individual A.S. Makarenko considered sense of responsibility and discipline - as moral phenomenon. Educator concentrated attention on what discipline should be seen not only as a means of education, and as a result of the educational process. Discipline must be accompanied



by consciousness, by complete understanding of discipline. Rising of the individual's consciousness determines his/her activity and behavior. On the consciousness level responsibility depends the fulfillment of civic duty, norms and rules of behavior.

A.S. Makarenko emphasized that discipline is one of the process components of moral and legal education, which is the basis of personality formation.

Right is the idea that children need to get discipline skills not only as an integral part of legal education, but must discipline logic elements, namely:

- a) the team needs the discipline to make it better and to reach its goal faster;
- b) discipline requires that each individual was developed to a raised ability to overcome obstacles and perform heavy work and deeds, if it is necessary;
- c) in any team discipline must be put above the interests of individual team members;
- d) the discipline beautifies the team and each team member;
- e) discipline is freedom, it puts the person in a secure, free position and creates a complete confidence in his own right ways and opportunities specifically for each individual;
- e) discipline is evident not when a person makes for himself something nice, but when a person does something difficult, unexpected, requiring significant stress. He/she makes it so that believes in the necessity and usefulness of this case for the whole team, the whole of Soviet society and the state [1].

The educator stressed that these points will not be useful unless they are not accompanied by a constant specifying the discipline examples in our society and if they are not accompanied by the experience of the team itself and permanent control.

The organization of such experience shall be expressed in special forms that go beyond the usual daily practice in all areas of group life.

Social, public order and discipline are closely linked with such legal categories as the legality and rule of law. Discipline as a regime of social relations under existing social norms, which is formed due to the implementation of all social subjects and is characterized by civil order.

A.S. Makarenko developed theoretical basis of moral and legal education and proved them in educational activity and practice.

Thanks to his system of education the former homeless offenders became worthy citizens of our country and have worked in various areas of the economy.

#### LITERATURE

1. Макаренко А. С. Избранные произведения: В 3-х т./ Редкол.: Н. Д. Ярмаченко (председатель) и др. – К.: Рад. школа, 1983.
2. Макаренко А. С. Избранные произведения: В 3-х т./ Редкол.: Н. Д. Ярмаченко (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1984. – Т. 2. – 574 с.
3. Макаренко А. С. Пед. соч.: в 8 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 698 с.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**Vladymyrova V.I.** – Associate Professor of Law Department of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Scientific interests - legal culture of an individual.

**Світлана ЛАВРИНЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## РОЛЬ ЕТИКИ ЯК НАУКИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті висвітлюються можливості етики, як філософського світоглядного знання в організації процесу формування культури міжособистісних стосунків майбутніх вчителів, акцентується увага на гуманізації міжособистісних стосунків вчителя і учнів.*

*Ключові слова: культура, стосунки, етика, мораль, гуманізм, любов, свобода, ціннісні орієнтації, підготовка майбутнього вчителя.*

*The article highlights the possibility of ethics as a philosophical worldview knowledge in the process of creating culture of interpersonal relationships of future teachers, focuses on the humanization of interpersonal relationships of teachers and pupils.*

*Keywords: culture, relationships, ethics, morality, humanism, love, freedom, values, preparation of future teachers.*

Аналізуючи процеси, що відбуваються у нашому суспільстві і у світі в цілому, можна констатувати, що характерними рисами сьогодення стали роз'єднаність людей, соціальна апатія, байдужість, а в окремих випадках – крайня нетерпимість, національна ворожнеча,

екстремізм. У сучасному світі здібності, уміння та навички спілкування між людьми є актуальною та складною проблемою. Міжособистісні стосунки пронизують усі сфери соціальної дійсності і є однаково важливими в усіх сферах людського життя. Але у освітньому процесі, коли у центрі уваги стоїть людина, міжособистісні стосунки отримують особливу значимість. Оскільки саме вчитель у процесі навчання та виховання передає досвід позитивних міжособистісних стосунків, формуючи у учнів еталони моральної поведінки, духовні цінності та комунікативні здібності. «Ми повинні готувати вчителя, який би розумів, умів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він у стінах університету має сам стати такою особистістю» [7: 2].

Школа, це дзеркальне відображення суспільства в цілому, тому стосунки між вчителем та учнями є, одночасно, метою, і результатом позитивних змін у суспільстві. Особливої актуальності зазначена проблема набуває в умовах орієнтації навчально-виховної системи на формування особистості з творчим, гуманістичним ставленням до світу, до інших людей, до самої себе що вимагає нової якості міжособистісних стосунків між учителем та учнями. Оскільки людина із загальним низьким рівнем культури, викривленою системою цінностей, духовною обмеженістю і з відсутністю національної само ідентифікації навіть, маючи вищу освіту та великі професійні знання, не зможе позитивно впливати на розвиток суспільства.

Аналізу проблем професійної підготовки вчителя у вищих навчальних закладах присвячена значна кількість дослідницьких праць у галузі педагогіки, психології та педагогічної психології, зокрема: професійній підготовці вчителя в умовах вищого педагогічного закладу освіти (А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, В.С. Лозниця, В.І. Луговий, І.П. Підласий, Л.П. Пуховська та ін.); розвитку особистості вчителя у процесі професійної підготовки (Г.О. Балл, Г.П. Васянович, В.М. Гриньова, В.А. Семиченко, С.М. Щербина та ін.); оволодінню основами педагогічної майстерності і педагогічної творчості (І.А. Зязюн, Г.М. Сагач, С.О. Сисоева, Т.І. Сущенко та ін.); професійній підготовці вчителя початкових класів у системі вищих закладів освіти (К.І. Волинець, О.І. Кіліченко, О.Я. Савченко, Л.О. Хомич та ін.).

У наукових працях цих авторів підкреслюється важливість підготовки вчителя не лише як знавця свого предмету, а перш за все, як особистості, що здатна широко і вільно мислити, що має високий рівень загальної і педагогічної культури, стійкі моральні, естетичні і національні переконання.

Проблему міжособистісних стосунків вивчають вчені з різних сфер наукового знання. Сутність міжособистісних стосунків та їх значення для розвитку особистості описали у своїх працях М.С. Коган, Е.Г. Злобіна, Л.І. Божович, І.С. Кон. Етико-психологічні основи міжособистісних стосунків вивчали Л.Б. Волченко, А.І. Титаренко. Соціальні аспекти проблеми спілкування аналізували Л.П. Буєва, А.А. Леонтєв та інші.

Мета нашої статті: розкрити роль етики, як науки у процесі формування культури міжособистісних стосунків майбутніх учителів; проаналізувати педагогічний гуманізм, як належний компонент культури міжособистісних стосунків вчителя і учнів.

У психологічному словнику поняття «стосунки» характеризуються як об'єктивні та суб'єктивні зв'язки, що існують між людьми у соціальних групах [8: 74]. Іноді поняття «стосунки» ототожнюють із поняттям «спілкування». Але спілкування – це взаємодія двох і більше людей, мета якої обмін інформацією пізнавального, або афективно-оціночного характеру [8: 65]. Стосунки, це значно більше, ніж просто обмін інформацією. Міжособистісні стосунки – це система міжособистісних установок, орієнтацій, очікувань, що визначаються змістом спільної діяльності людей [8: 31].

Стосунки та спілкування не існують один без іншого. В залежності від ступеня або рівня стосунків і відбувається процес спілкування. Спілкування – надзвичайно важливий професійний інструмент педагогічної діяльності.

Розкриваючи проблему культури міжособистісних стосунків, також, необхідно визначити зміст поняття «культура». З усього багатства тверджень нам імпонує визначення Р. Бернса, який розглядає культуру як [3]:

а) загальну схему результатів людської діяльності, що відображається в думках, мові, реальних речах і залежить від здатності людини вивчати та передавати знання наступним поколінням за допомогою знарядь, мови й абстрактного мислення;

б) набір ухвалених поглядів, суспільних форм і матеріальних благ, які створюють характерні риси звичаїв расової, релігійної чи соціальної групи;

в) комплекс типових видів поведінки чи стандартних соціальних характеристик, притаманних якійсь конкретній групі, роду діяльності, професії, статі, віку.

Культура – це здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення. Саме наявність культури перетворює людей на гуманних, розумних, критично мислячих особистостей із моральними зобов'язаннями.

Культура міжособистісних стосунків, володіючи ознаками загальної культури особистості, разом з тим, є проявом внутрішньої культури педагога, яка, у свою чергу, суттєво впливає на результативність педагогічної діяльності [1].

У наукових дослідженнях виділяють ряд критеріїв розвитку культури міжособистісних стосунків, серед яких: розуміння феномену особистості, знання моральних норм, правил спілкування; наявність активної позитивної мотивації на співпрацю та діалог; усвідомлене розуміння процесу формування культури міжособистісних стосунків, розуміння перспектив володіння нею; емпатійні та рефлексивні уміння (глибоке і точне розуміння іншої людини, уявне відтворення її переживань, відчуття їх як власних, побудова стосунків відповідно принципам взаємної довіри та альтруїзму); готовність використовувати засвоєні знання, уміння, навички та стосунки у поведінці [6].

Культура міжособистісних стосунків має самоцінність як прояв внутрішньої культури, є важливою умовою успішності спільної діяльності людей, взаємодії кожного з них з іншими і, у той же час, проявом і фактором формування їх стосунків між собою, і ставлення до різних явищ життєдіяльності [5].

Вивчення сучасного стану проблеми міжособистісних стосунків, аналіз психолого-педагогічної літератури, досвід роботи в ВНЗ доводить, що формування культури міжособистісних стосунків майбутніх учителів можливо забезпечити тільки за умови надання студентам спеціальних знань у сфері законів взаємодії між людьми. Адже педагог, як керівник і організатор навчально-виховного процесу, повинен вміти забезпечити умови, при яких стосунки між ним і учнями, і обов'язково, учнів між собою будувалися б на взаємній довірі і повазі. Для цього необхідно навчити учня поважати не лише себе та вчителя, а і усіх оточуючих. Забезпечити виконання цього завдання можливо лише використовуючи таку систему, як «стосунки».

З метою формування культури міжособистісних стосунків система професійної підготовки майбутніх учителів повинна бути спрямована на розвиток у них наступних якостей: людяність, уважність, чуйність, уміння бачити моральний бік своїх і чужих дій і вчинків, витримка, володіння собою, здатність стримувати негативні емоції, уміння слухати і розуміти іншу людину, здатність передбачати можливі наслідки своїх дій, слів, вчинків. Наявність і реалізація зазначених якостей забезпечить дотримання принципу педагогічного гуманізму. Саме педагогічний гуманізм можна вважати основною засадою побудови гармонійних міжособистісних стосунків між вчителем і учнями.

У науковій літературі виділяють такі сутнісні риси гуманізму, як цілісність людської особистості, свобода, щастя, рівність тощо. Але центральною категорією гуманізму можна вважати ідею любові до дитини, яка пронизує філософію, етнопедагогіку та наукову педагогіку. Саме любов виступає загальною основою, в межах якої сенс життя виражається в потребі позитивного ставлення до об'єкта любові – дитини. Саме тому в гуманізмі зафіксована ідея любові до людини не просто як до індивіда, а як до соціальної істоти. Любов до людини виступає як сутність гуманізму. В. Сухомлинський писав: «Педагог без любові до дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [9].

Основою ширшої любові є її беззастережність і безумовність. Любити дитину безумовно – означає любити її незалежно ні від чого: незалежно від зовнішності, здібностей до навчання, чеснот і вад, і, навіть, незалежно від того, як вона себе поводить в даний час. Якщо є любов, то не залишиться місця для байдужості, жорстокості, апатії вчителя. Любов, це єдина сила, що дає можливість наблизитися до дитини, проникнути в її внутрішній світ, відкрити багатство її душі усьому світу.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає повагу до прав і свобод дитини. Права і свободи дитини охороняються як цілою низкою документів міжнародного права, так і Основним Законом нашої держави – Конституцією. Переважна більшість педагогів знають і дотримуються положень існуючих правових актів у формальній їх частині. Але реальність свідчить про інше: велика кількість дітей потерпає від моральних знущань – постійна критика, приниження гідності і

честі, недооцінка розумових здібностей тощо. Жорстока поведінка вчителя породжує у дітей злість, агресивність, недовіру не лише до конкретної людини, а і до світу в цілому.

Проблема свободи пов'язана необхідністю правильного розуміння цього феномену, адже свобода не означає можливість чинити так, як заманеться. Нажаль, у сучасному суспільстві можна спостерігати таке викривлене розуміння свободи, як уседозволеність. З цього приводу Г.Гегель писав: «Коли говорять, що свобода взагалі полягає у тому, щоб робити все, що завгодно, то подібне уявлення свідчить про повну відсутність культури думки, в якій немає натяку на розуміння того, що є сама у собі та для себе вільна воля, право, моральність і т.ін.» [4: 80].

Принцип свободи у стосунках вчитель-учень передбачає партнерство, співдружність, прагнення до активності, взаєморозуміння, повагу до позиції вихованця, навіть тоді, коли він відмовляється виконувати пред'явлені вимоги. Оскільки кожна особистість автономна і є не лише носієм, але й гарантом моральності [2: 628].

Принцип гуманізму і свободи найбільше заперечується у авторитарній педагогіці, в якій прийнято не враховувати думку учня, а вимагається бездумний послух, зневага до особистості, її поглядів, переконань, орієнтацій і моральних цінностей. Все вище зазначене призводить до формування рабської свідомості, що унеможливує самореалізацію особистості у сучасному світі. Адже сучасна дійсність вимагає трансформацію людської свідомості, культури, моралі як необхідного компоненту прогресу усіх сфер життя.

Лише гуманізація і демократизація стосунків вчителя і учнів створює умови для розуміння учнями сутності моральних вимог, формує світогляд і свідомість особистості, що допоможе знайти правильне рішення і здійснити моральний вибір у тій чи іншій життєвій ситуації.

Нажалі, майбутні учителі – студенти ВНЗ, не завжди мають власний позитивний досвід належної культури стосунків між вчителем та учнями. Будучи методистом з педагогічної практики студентів, відвідуючи усі школи міста, змушена констатувати той факт, що у більшості вчителів переважає авторитарний стиль стосунків з учнями. Але оскільки сучасні підлітки здатні висловлювати та відстоювати свої права і свою точку зору, яку вчитель не бажає сприймати і враховувати, це провокує конфлікти і непорозуміння, а як наслідок – зневагу та агресивність як до конкретного вчителя, так і до школи в цілому. Така позиція більшості педагогів, на нашу думку, зумовлена консервативністю і не розвиненістю світогляду, деформацією системи моральних цінностей, низьким рівнем власної моральної культури. Така ситуація є результатом багатьох чинників. Одним із шляхів подолання зазначеної проблеми ми вважаємо необхідність надання спеціальних знань, умінь і навичок, що сформуують належну якість моральної культури вчителя, як особистості, у процесі його підготовки і формування, як професіонала, за період навчання у ВНЗ.

З давніх часів процес формування повноцінної, мислячої, творчої, розвиненої особистості не обходився без вивчення філософії. А моральне удосконалення людини виявляється значно результативнішим після вивчення такої галузі філософського знання, як етика.

Етиці в системі філософського знання завжди відводилося особливе місце. Саме етика, як наука про мораль, розкриває зміст, значення моральних норм і правил взаємодії між людьми, формує культуру етичного мислення, вивчає джерела моральних цінностей, сприяє виробленню моральних переконань, спонукає до морального самовдосконалення людини і майбутнього педагога. А оскільки культура міжособистісних стосунків є віддзеркаленням загальної моральної культури особистості, важливо використати увесь потенціал етичного знання з метою формування належного рівня моральності майбутніх учителів і їх підготовки до міжособистісних стосунків як у межах професійної діяльності, так і в інших сферах життя.

Етика, це кристалізований досвід моральних стосунків людства, зібраний і узагальнений у системі наукових понять, критеріїв і категорій. Етика допомагає сформувати загальні основи морального світосприйняття, всього багатства проявів моралі, вчить розрізняти добро, справедливість, гуманність, робить життя людини усвідомленим, щасливим.

Перед кожною людиною протягом життя постають ряд проблем, вирішуючи які, людина опиняється перед вибором. В такій ситуації перед людиною постає дилема: вирішувати ці екзистенціальні проблеми повністю самостійно, чи використати результати багатовікового досвіду людства та дослідження видатних мислителів різних часів. Із впевненістю можна стверджувати, що саме другому варіанту слід надати перевагу.

Вивчаючи етику студенти педагогічних спеціальностей знайомляться з усім багатством етичних концепцій від античності до сучасності, що дає можливість усвідомити моральний досвід

різних поколінь людства і власного народу, створює умови для кращого розуміння і гармонізації стосунків між людьми у різних сферах життя, зокрема, і у професійній.

Культура міжособистісних стосунків є праксеологічною галуззю етичного знання, що досліджує мораль з точки зору її реалізації. Вона розглядає певну систему морально-етичних цінностей: моральні й етичні принципи, правила поведінки і спілкування, поведінкові та комунікативні взірці, на які орієнтуються люди в процесі соціальної взаємодії.

Отже, підсумовуючи усе вище зазначене, можна зробити висновок, що рівень культури міжособистісних стосунків вимагає цілісної моральної характеристики особистості вчителя. І якщо виявляється якась моральна вада, то цілком вірогідними стають і професійні недоліки, які неодмінно позначаються на якості і результатах роботи педагога. Необхідною умовою формування загальної моральної культури особистості і культури міжособистісних стосунків є вивчення етики, як науки, що сприяє цілісному сприйняттю дійсності, гуманному ставленню до учнів, спрямованості на інтереси і потреби дітей і, відповідно, перетворенню педагогічного процесу на особистісно орієнтований.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. - 351с
2. Аристотель. Политика // Собрание сочинений: В 4т. – Т.4. //Пер. с древнегреч. / Общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – С.375 – 644.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 2001. – С. 242-243.
4. Гегель Г. Философия права. // Пер с нем.:Ред. и сост. Д.А. Керимов и В. С. Нерсисянц / Авт. вступит. ст. и примеч. В.С. Нерсисянц. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
5. Донцов А.И. Психология коллектива. Методологические проблемы исследования. М., 1984. - 208 с.
6. Какун А.В. Формирование культуры межличностных отношений в педагогическом коллективе школы: Автореф. дис. канд.пед. наук:13.00.01. АПН России. – М. 2009. – 35с.
7. Кремень В. Г. Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір / В. Г. Кремень // Освіта України. – 2004. – 19 жовтня. – С. 2.
8. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова и др. -М.: Педагогика, 1983. 447 с.
9. Сухомлинський В.О. Як любити дітей // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т. – Т.5: Статті. – К.: «Радянська школа», 1977. – С. 292 – 308.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Лавриненко Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та політології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

### **Людмила МАКСИМЕНКО (Київ, Україна)**

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ДІАЛОГУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

*У статті розглядається організація навчання майбутніх менеджерів невинробничої сфери професійно спрямованого англомовного діалогу. Виокремлено дидактичні і методичні принципи зазначеного навчання. Визначено основні вимоги до вправ, проаналізовано етапи формування навичок і вмінь ведення професійно спрямованого діалогу.*

*Ключові слова: вимоги до вправ, етапи навчання, методичні прийоми, принципи навчання, професійно спрямований англомовний діалог, система вправ.*

*В статье рассматривается организация обучения будущих менеджеров непроизводственной сферы профессионально-ориентированного диалога на английском языке. Выделены дидактические и методические принципы обучения иностранного языка в вышеупомянутом обучении. Определены основные требования к упражнениям, проанализированы этапы формирования навыков и умений ведения профессионально-ориентированного диалога.*

*Ключевые слова: требования к упражнениям, этапы обучения, методические приемы, принципы обучения, профессионально-ориентированный англоязычный диалог, система упражнений.*

*This article deals with the profession oriented English dialogue teaching management in training future managers of non-productive sphere. The didactic and methodological principles have been singled out. The main requirements to the exercises have been defined. The stages of forming skills in performing profession-oriented dialogue have been analyzed.*

*Key words: main requirements to the exercises, learning stages, methodological techniques, principles of training, profession oriented English dialogue, the system of exercises.*

У період оновлення всіх сфер життєдіяльності суспільства та розширення міжнародних зв'язків рівень спеціальної підготовки майбутнього фахівця у сфері менеджменту визначається

сформованістю його особистісних якостей і професійних умінь, серед яких особливе місце посідають професійна компетенція, а також сформовані навички і вміння ведення іншомовного діалогу. Формування та розвиток спеціальних умінь, пов'язаних із професійним іншомовним діалогічним спілкуванням можливе лише за умови створення науково обґрунтованої підсистеми вправ для навчання професійно спрямованого англomовного діалогу (ПСАД).

Проблемою створення системи вправ для навчання професійно спрямованого іншомовного спілкування займалися С. С. Коломієць (1994), С. Е. Кіржнер (2009), Г. В. Кравчук (2010), Л. Г. Морська (2001), Н. Р. Петранговська (2004). Значний внесок у розробку системи вправ з навчання професійно спрямованого мовлення у сфері економіки і бізнесу зробили О. П. Биконя (2005), Н. Л. Дрaб (2003), З. М. Корнєва (2006), Л. Я. Личко (2008), Л. Ф. Манякіна (1998), І. А. Федорова (2006). Проте цю статтю ми присвячуємо питанню розробки підсистеми вправ для навчання майбутніх менеджерів ПСАД. Отже, **мета** полягатиме у тому, щоб розглянути організацію згаданого раніше навчання. Для цього ми вважаємо за необхідне виконання таких **завдань**: 1) виокремити основні принципи навчання ПСАД; 2) визначити основні вимоги до вправ, які обумовлюють критерії вирішення типів і видів вправ; 3) виділити етапи формування навичок і вмінь ведення ПСАД у майбутніх менеджерів.

Вибір етапів і прийомів роботи, підбір вправ та укладання їх у систему не можуть бути вирішені без чіткого уявлення про принципи навчання, які є вихідними положеннями, що в своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу.

Слід зазначити, що підґрунтям для створення нашої підсистеми вправ стали загальнодидактичні принципи навчання іноземної мови (ІМ) – особистісно орієнтованої спрямованості, діяльнісного характеру, автономності, свідомості, наочності, науковості [3: 73].

Проаналізувавши низку робіт учених, які досліджували ефективні шляхи навчання професійно спрямованого мовлення і беручи їх до уваги, нами були виокремлені принципи, на основі яких ми вважаємо за необхідне здійснювати процес навчання майбутніх менеджерів ПСАД. Серед них особливого значення набуває принцип комунікативності, а також підпорядковані йому принципи міжпредметних зв'язків, проблемності, інтегрованого навчання різних видів мовленнєвої діяльності, домінуючої ролі вправ, функціональності, ситуативності, новизни, а також принцип колективної взаємодії [4; 6].

Спираючись на визначені принципи навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення, розглянемо його організацію.

Розробляючи підсистему, ми врахували вимоги до вправ для навчання ділового спілкування: обов'язкова трьохкомпонентна структура (*завдання, виконання завдання та контроль виконання завдання*), вмотивованість завдання, новизна, переважне застосування умовно-комунікативних і комунікативних вправ, наявність навчально-комунікативної ситуації, доречне використання опор [5: 3-7]. Особливого значення набувають вимоги професійної спрямованості та орієнтованості на навчання ПСАД з використанням прийомів ділової риторики, серед яких уникання складних запитань, застосування дипломатичного впливу на співрозмовника, прийомів активного слухання, розуміння невербальної поведінки співрозмовників тощо.

Як уже було зазначено, кожна вправа незалежно від її класифікації складається із *завдання, виконання завдання та контролю виконання завдання*. Але деякі вправи містять факультативні фази – повідомлення певної інформації перед формулюванням завдання на підготовчому етапі, а також зразок виконання. Фаза повідомлення інформації пояснюється необхідністю надати студентам певні знання, якими вони не володіють, наприклад, про використання комунікативних стратегій та прийомів ділової риторики, а також про структуру усного діалогічного висловлювання, комунікативні наміри, характерні для типових ситуацій у ПСАД.

Принцип професійної комунікативної спрямованості передбачає, що *завдання до вправи* моделюють реальні ситуації усного професійного спілкування, відтворюють їхні найважливіші риси, динаміку соціально-статусних взаємовідносин суб'єктів спілкування, містять комунікативний намір [4: 74]. Все це привносить новизну і забезпечує вмотивованість завдання, наприклад: *You are a head of Sales Department. You are at the office now and in a bad mood today. You see that you've demotivated your subordinates by the way you've talked to them. Practice in pairs and correct the situations by rephrasing your words to make them more diplomatic.*

Для забезпечення професійної спрямованості вправ необхідно використовувати фахові автентичні аудіодіалоги (ФААД) – аналіз їхньої специфічної структури і притаманних кожному з них мовних і мовленнєвих явищ, що є особливою відмінною рисою пропонованої нами методики.

Аналіз зразків мовлення, які є фрагментами реальних професійних ситуацій, набуває особливого значення в навчанні майбутніх менеджерів ще й тому, що розбір робочих ситуацій є одним із головних умінь, яким має володіти майбутній фахівець цього напрямку. Отже, така ретельна аналітична робота сприятиме формуванню професійної компетентності.

Саме професійне спрямування зумовлює головну вимогу до другого, *виконавчого компонента*, і потребує застосування таких методичних прийомів як евристична бесіда і «мозковий штурм».

Під евристичною бесідою ми розуміємо найбільш виразну форму проблемного методу навчання. Цей прийом полягає в тому, що виконання завдання відбувається у формі відповідей на низку запитань, які спрямовують думки і відповіді студентів у такий спосіб, щоб вони, використовуючи власний досвід, знання, а також факти, отримані, наприклад, з аудіодіалогу-зразка або повідомленої інформації, шляхом логічних міркувань могли самостійно дійти правильних висновків [1: 400]. Кожна бесіда сприяє самостійному мисленню студентів і забезпечує розвиток творчих здібностей та логічного мислення, що є надзвичайно важливим у їхній майбутній професійній діяльності. Студент сам доходить певних висновків, у такий спосіб нові знання засвоюються краще. До того ж він отримує задоволення від усвідомлення власної значущості. Такий прийом також дає змогу залучити до роботи всіх студентів групи.

«Мозковий штурм» є відомим психологічним прийомом для стимулювання творчості. Він був запроваджений А.Осборном у 1950 р. і відтоді з успіхом використовується в бізнесі для знаходження нових ідей [8]. Як методичний прийом «мозковий штурм» використовується в технології критичного мислення з метою активізації знань, які студенти вже мають на етапі підготовки до спілкування.

С.Кейв визначає креативність як здатність генерувати нові й корисні ідеї та вирішувати щоденні проблеми й труднощі [7]. Зважаючи на це, є можливим розглядати креативність як практичне вміння, здатне допомогти впоратись із комплексом проблем у житті, що стрімко змінюється. І хоча творчість не є одним із видів мовленнєвої діяльності, які знаходяться у центрі уваги мовної освіти, але її можна інтегрувати до процесу вивчення ІМ і використовувати як потужний мотиваційний стимул до участі в спілкуванні під час занять. Особливого значення використання такого прийому набуває у професійно спрямованому навчанні, адже він надзвичайно корисний для розвитку вмінь практично мислити, вирішувати проблеми, які виникатимуть у реальних професійних ситуаціях у майбутньому.

Окрім високої мотивації і практичного значення використання «мозкового штурму» допомагає студентам розвивати їхню навчальну автономію, оскільки до того, як висловити свої ідеї перед усією групою, вони самостійно працюють у малих групах. Така організація навчання надає можливість більше часу спілкуватись ІМ, працювати в парах, у малих групах та індивідуально. Робота в парах значно допомагає студентам, яким складно висловлювати свою думку перед аудиторією і, звичайно, надає кожному можливість висловитись, тренувати практичні вміння в діалогічному мовленні (ДМ): слухати один одного, погоджуватись / заперечувати, реагувати на випадки, коли їх переривають під час висловлення своєї думки. І нарешті, використання цього прийому допомагає студентам у спілкуванні глибше зрозуміти певні мовні явища.

Іншими вимогами до виконавчого компонента є обґрунтованість вибору рівня керування мовленнєвою діяльністю студентів: повного, часткового або мінімального. Ступінь керування визначається етапом навчання. На етапі формування навичок ПСАД вправи є повністю керованими, на етапах формування й розвитку вмінь ПСАД – частково керованими, а на етапі подальшого розвитку вмінь – мінімально керованими.

Вагомим є забезпечення студентів відповідними опорами – як спеціально створеними, так і природними. Оскільки навчання ПСАД ґрунтується на використанні аудіодіалогів-зразків, то опори спочатку слугують вагомою допомогою для зняття труднощів у розумінні. Але навіть на етапі вдосконалення вмінь ПСАД ми широко застосовуємо ілюстративні та графічні опори, фото, малюнки та опори, створені самими студентами.

Для ефективного виконання завдання важливим є спосіб організації вправ. Тут виявляється можливою реалізація принципу колективної взаємодії. Вправи у формуванні навичок і вмінь ДМ виконують у парах, у малих групах із подальшою демонстрацією результатів перед академічною групою. Не менш дієвою є фронтальна та інтерактивна робота з фонограмою.

До системи включено вправи з рольовим і нерольовим ігровим компонентом. Кількість вправ без рольового компонента є незначною, що обумовлено колом визначених нами комунікативних ситуацій.

Під час навчання ПСАД, зазвичай, застосовується безпосередній контроль з боку викладача, який здійснюється при фронтальному, парному послідовному, індивідуальному послідовному режимах роботи. Крім того, при парному одночасному і одночасному в малих групах режимах роботи зазвичай застосовується вибіркового контролю з боку викладача. Взаємоконтроль використовується при всіх згаданих вище режимах роботи. Самоконтроль здійснюється, головним чином, при індивідуальному одночасному режимі роботи.

Найефективнішим шляхом виправлення помилок не лише у монологічному мовленні, але й у усному ДМ є самостійна корекція студентом власної помилки. Також ефективним є виправлення помилок студентами групи. Контроль з боку викладача варто застосовувати лише тоді, коли ні сам студент, ні жоден із присутніх студентів не в змозі виправити помилку. Водночас, невербальні підказки з боку викладача (наприклад, за допомогою жестів, міміки тощо) є ефективним засобом, який не тільки не порушує динаміку висловлювання і не заважає мовцю висловлювати свою думку, але й змушує інших студентів звернути увагу на зроблену мовцем помилку. Взаємоконтроль і самоконтроль можна реалізовувати, наприклад, у такий спосіб: створені діалоги записуються на диктофон, і цей запис аналізується студентами самостійно в позааудиторний час. При цьому можна перевіряти як свій діалог (самоконтроль), так і діалоги інших студентів (взаємоконтроль). Ще один варіант взаємоконтролю – студенти занотовують найбільш вдалі й цікаві ідеї, використані під час «мозкового штурму», які потім також розглядаються та аналізуються.

Вправи для навчання ПСАД ми розробили відповідно до загальноприйнятих критеріїв:

- 1) вмотивованість – усі вправи є вмотивованими;
- 2) спрямованість навчальної дії на одержання або надання інформації – рецептивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, продуктивні;
- 3) ступінь комунікативності – комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні;
- 4) ступінь керування мовленнєвою діяльністю студентів – вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням;
- 5) наявність опор – вправи із спеціально створеними і природними опорами, які поступово зменшуються та усуваються;
- 6) наявність рольового компонента – вправи без ігрового компонента, з рольовим ігровим компонентом, з нерольовим ігровим компонентом;
- 7) спосіб організації роботи – фронтальні, індивідуальні послідовні та одночасні, парні послідовні та одночасні, одночасні в малих групах, одночасні інтерактивні з фонограмою;
- 8) характер виконання – переважно усні, а також усно-письмові [3].

Крім цього, вважаємо важливими такі критерії:

- 9) професійна спрямованість – всі вправи є професійно орієнтованими, оскільки ґрунтуються на професійно значущому мовному й мовленнєвому матеріалі; спрямовані на розвиток професійно важливих здібностей, зокрема творчого мислення у вирішенні проблем;
- 10) детермінованість змістом ФААД – детерміновані й недетерміновані;
- 11) спрямованість на навчання ПСАД з використанням прийомів ділової риторики – вправи спрямовані і неспрямовані на таке навчання.

Ураховуючи той факт, що оволодіння навичками і вміннями ДМ передбачає залучення інших видів мовленнєвої діяльності, передусім аудіювання, ми дійшли висновку, що ефективне навчання ПСАД можливо за умови використання ФААД, які є не тільки зразком професійного мовлення, а й засобом для навчання [2: 102].

У методиці викладання ІМ розрізняють два підходи до навчання ДМ. Перший підхід відбувається в чотири етапи: навчання реплікування, оволодіння ДЄ, оволодіння мінідіалогом та оволодіння діалогами різних функціональних типів [3: 201]. Другий підхід спрямований на оволодіння цілісними «актами» спілкування – багаторазове відтворення (читання, прослуховування, вивчення напам'ять) готового зразка діалогу, який є еталоном для побудови подібних текстів з наступним варіюванням лексичного наповнення зразка, відпрацювання елементів і самостійним продукуванням аналогічних висловлювань. Навчання ДМ з використанням базового діалогу є методично обґрунтованим, оскільки він є орієнтиром для усвідомлення студентами іншомовних засобів і способів актуалізації ДМ. Його слухове



сприйняття в опорі на друкований текст сприяє створенню коректних слухових образів, а одночасність сприйняття за двома каналами полегшує цей процес. Робота з аудіотекстом передбачає три етапи: 1) зняття мовних труднощів, прогнозування змісту; 2) власне аудіювання тексту; 3) контроль розуміння, обговорення змісту[3: 182].

Таким чином, стає можливим зробити висновок, що організація навчання ПСАД майбутніх менеджерів має відбуватися з урахуванням основних загальнодидактичних та методичних принципів, ґрунтуватися на особливостях груп, типів і видів вправ, що надає можливість реалізувати відповідне навчання в чотири етапи: підготовчий, рецептивно-репродуктивний, рецептивно-продуктивний і продуктивний, а також відповідатиме послідовності формування та розвитку мовленнєвих навичок і вмінь. Перспектива подальших розвідок у даному напрямі полягає у відборі навчального матеріалу, розробці типів і видів вправ для кожного етапу навчання з урахуванням сучасних вимог до них, що сприятиме підвищенню рівня ефективності навчання майбутніх менеджерів ПСАД.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472.
2. Максименко Л.О. Навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Максименко Людмила Олександрівна. – К., 2011. – 285 с.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. Рівня «магістр»] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–7.
6. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учебн. пособ. / О.Б.Тарнопольский, С.П.Кожушко. – Киев: Ленвит, 2004. – 190 с.
7. Cave С. Definitions of creativity. [Електронний ресурс] / С. Cave (1999). Retrieved April 2, 2009, from <http://www.members.optusnet.com.au/~charles57/Creative/Basics/definitions.htm>
8. Hall Houston. Enhancing English Learning through Brainstorming. [Електронний ресурс] / Н. Houston : <http://www.google.com.ua/url?..>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Максименко Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету.

**Ліна СМІРНОВА (Кіровоград, Україна)**

## РОЗВИТОК КОНСТРУКТИВІЗМУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ БОЛГАРІЇ

*В статті проаналізовано стан розвитку ідей конструктивізму в сучасній педагогічній думці Болгарії. Визначено основні конструктивістські принципи, якими керуються болгарські педагоги в навчальному процесі вищої школи. У контексті конструктивістської теорії зроблено акцент на найбільш поширених методах навчання у вищих навчальних закладах Болгарії.*

*Ключові слова: ідея конструктивізму, болгарська вища школа, саморозвиток, співпраця, інтерактивний підхід.*

*In the article the development of ideas of constructiveness in modern pedagogy in Bulgaria is analysed. The main principles of constructiveness typical of Bulgarian higher education are determined. While speaking about the theory of constructiveness the accent is made on the most appropriate methods used in Bulgarian higher school.*

*Keywords: the idea of constructiveness, Bulgarian higher school, self-development, cooperation, interactive approach.*

**Актуальність.** Сучасний вимір в освіті болгарськими педагогами розглядається як загальне освітнє поле, характерними ознаками якого виступає сукупність спільних ціннісних орієнтацій, співпраці, конкурентоспроможності, інваріантної частини змісту професійної освіти та сучасних передових технологій. Спільним пріоритетом як загальнопедагогічної, так і професійної освіти визнано створення умов для формування представника нової формації, який є вільною, прогресивною особистістю й здатний спрямовувати свої зусилля відповідно до суспільних, культурних і соціальних пріоритетів [4].

Прогресивні педагоги-науковці Болгарії сходяться на характеристики стану суспільства, культури та освіти як стану дестабілізації, який охоплює усі без винятку частини соціального організму. Це свідчить про складний та суперечливий процес «переключення парадигми», визрівання нової системи культурно-ціннісних орієнтацій, конструктивістської.

**Аналіз досліджень та публікацій** свідчить, що сучасні ідеї конструктивізму в педагогічній думці Болгарії, також як і в вітчизняній педагогічній думці, базуються на працях таких видатних науковців, як Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Давидов, Д. Ельконін, Д. Брунер, Жан Піаже, М. Монтессорі, Д. Джонсен, Спенсер Каган, Джон Дьюї та інших.

В теорію та методику цього напрямку в освіті зробили гідний внесок такі болгарські вчені, як Л. Мілков, А. Стамболова, Х. Арент, І. Еленков, Р. Пенкова та інші.

Отже **метою** нашої статті є розгляд тенденцій розвитку ідей конструктивізму в болгарській педагогіці, вищої школи зокрема, та визначення особливостей методичного потенціалу у розрізі даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Перша декада ХХІ століття для болгарської держави та суспільства позначилася необхідністю реконструкції в процесі навчання з метою вдосконалення професійної підготовки, вчителя зокрема.

В освітній практиці Болгарії ідеї конструктивізму використовувалися до 1946 року. Однак зміни в підходах до професійної освіти сьогодні супроводжуються критичною оцінкою болгарських науковців суспільно-політичної, економічної та освітньої ситуації в країні. Як наслідок, на даному етапі постало питання відсутності узгодженості функціонування освіти як такої, що має забезпечити майбутнім вчителям якісну професійну та особистісну реалізацію.

Провідні науковці Болгарії констатують порушення балансу між навчанням і освітою, що створює несприятливі умови для вчителя, який має професійний потенціал й бажає його продемонструвати. Також, на думку болгарських колег, недосконала організація питання післядипломної освіти педагогів суттєво обмежує учителів у можливостях динамічно розвиватися. Невисокі соціальні гарантії вчительської праці вважаються додатковою перешкодою у процесі реалізації стратегії навчання. Загалом, формальне ставлення до сучасних освітніх проблем нівелює процес навчання як такий. Адже аудиторну систему, за її повнотою та послідовністю, не можливо замінити, наприклад, приватними заняттями [6].

Ще однією проблемою, що викликає хвилювання педагогів, виступає суспільне явище аксіологічного характеру, притаманне різним верствам населення – руйнація етичних основ життя, втрата світосприйняття в новій реальності та суспільних патологіях, які збільшуються. Ці явища були і в деякій мірі є характерними для всіх розвинутих країн, у тому числі і для Болгарії. Отже, науковці роблять акцент на формуванні думаючої, ініціативної особистості з високим рівнем адаптаційних здібностей.

Завдяки критичному ставленню педагогів до реалій в болгарській освіті, ними здійснюються ціленаправлені кроки у напрямку конструктивізму, особливо важливого явища й в соціальному плані також [2].

В сучасній педагогічній думці Болгарії *конструктивізм* перестає бути лише педагогічною філософією. Це явище поступово трансформується у освітню модель ключова ідея якої полягає в тому, що процес навчання розглядається як процес адаптації молодого людини та створення педагогічних умов для активного засвоєння студентами нового досвіду та конструювання власного розуміння навколишнього світу. В основі такого навчання лежить передумова, що студент формує знання у своїй власній свідомості, на основі власного розуміння. Водночас, питання, що виникають в процесі професійної підготовки, спонукають до активного осмислення та пошуку оптимальних рішень.

Болгарські дослідники розрізняють декілька конструктивістських керівних принципів:

1. Навчання є процес пошуку та створення знань самою особистістю студента.
2. Процес створення знань базується на розумінні єдності частини і цілого, інтеграції знань; фокусується на фундаментальних поняттях взаємозв'язку процесу навчання з життям, а не на окремі факти.
3. Гуманізація процесу навчання на основі ознайомлення студентів з різними моделями ментальної поведінки; самоаналіз та перевірка цих моделей студентами на практиці.
4. Нівелювання авторитарності навчального процесу та ставлення до оцінювання знань, як до частини цього процесу.

Оскільки конструктивізм як явище проходить сучасну стадію становлення в болгарській педагогічній думці, різні автори позиціонують своє бачення, по-різному розставляються акценти в даній проблемі. Однак, ми спробуємо визначити такі найбільш загальні позиції, як:

1. цілеспрямована освіта (створення педагогічних умов для успішного самозростання студента);
2. мотивація навчання (залучення студентів до постійного пошуку вирішення суттєвих питань, пов'язаних з реальними ситуаціями);
3. проектування змісту освіти (опора на загальні концепції, системні знання та інтегративні уміння);
4. стимулювання розумової діяльності студентів (висловлення роздумів, гіпотез, здогадок; організація змістовного спілкування, соціальної активності тощо);
5. створення умов (підбір методів, форм, засобів навчання, що підкреслюють інтелектуальні переваги кожного студента, його індивідуальний стиль мислення)

Для більш чіткої уяви про переваги процесу навчання на основі конструктивізму, які акцентуються педагогами в болгарській професійній освіті, складемо наступну порівняльну таблицю.

<i>Традиційне заняття</i>	<i>Конструктивістське заняття</i>
<b>Студент працює самостійно</b>	<b>Співпраця студентів в групах</b>
Дидактичний підхід до викладання	Інтерактивний підхід до навчального процесу без нав'язування поглядів, знань тощо
Суворе дотримання навчальної програми та акцент на базових знаннях та вміннях	Гнучкість та варіативність навчальної програми та акцент на узагальнені поняття та вміння
Увага студентів звернена лише на інформацію, яку подає викладач	Надається додатковий матеріал, який змушує студента розмірковувати, мати власну точку зору тощо
У процесі навчання студент отримує готові знання	Студент – повноправний учасник процесу з власними поглядами, уявленнями та оцінками проблеми
Освітня діяльність опирається на рекомендований посібник тощо	Пріоритет надається першоджерелам, явищам реальної дійсності тощо
Оцінювання відбувається за кількістю вірних відповідей	Цініться самостійність думки, навіть якщо вона іноді хибна, розсудливість студентів, їхні питання по суті, вміння самостійно виправити помилки

З таблиці видно, що конструктивістське навчання націлене на самостійне просування студентів у ході професійної підготовки, створення ними "власних знань" та досвіду, а також перенесення цього досвіду на подальші ситуації з позиції цілісності. Отже, тут можна говорити про операційно-творчий характер навчального процесу; використання інтерактивних форм (діалог, диспут, командна робота тощо); дотримання принципів індивідуалізації та/або співробітництва на заняттях.

В болгарських вищих навчальних закладах одним з найбільш широко використовуваних методів навчання, оснований на конструктивістській теорії є *метод співпраці*. Мета цього методу в побудові навчання таким чином, щоб процес навчання став соціально активним. Це досягається шляхом заохочення співпраці між студентами в групах. Отже, основна мета полягає в об'єднанні організації групового навчання та його індивідуалізації. Окрім освітніх цілей, які передбачають розвиток пізнавальних здібностей студентів з фаху, акцентуються соціальні цілі – формування певних соціальних навичок студентів на засадах співробітництва. У цьому процесі болгарські колеги притримуються наступних основних принципів:

- різноманітні формати комунікації (багатостороння взаємодія між студентом і викладачем під час навчального процесу, що забезпечує вищий рівень активності кожного студента, ніж зазвичай);
- особистісна відповідальність (кожний студент, виконуючи певне завдання, підвищує загальну продуктивність заняття і відчуває відповідальність за це);

- конструктивна взаємозалежність (індивідуальний ріст та розвиток напряму залежить від зусиль усієї групи);

- рівномірний розподіл (студенти приймають участь в навчальному процесі відповідно до їх здібностей, що досягається за рахунок правильного підбору та розподілу завдань).

Практичною проекцією конструктивістського підходу болгарські науковці вважають використання такого методу, як *портфоліо*. Воно розглядається як набір документів, за допомогою яких, студенти-власники портфоліо збирають і систематизують свої досягнення та відображають власний досвід у галузі вивчення фахового предмету, зразки виконаних робіт, а також отримані ними кваліфікації і сертифікати, які підтверджують зазначений рівень володіння предметом.

З огляду на результативність використання портфоліо, болгарськими фахівцями підкреслюється реалізація у процесі навчання відповідних функцій: педагогічної та звітної. Так, у контексті педагогічної функції мовний портфоліо виступає засобом навчання, відображає процес розвитку відповідних вмінь студента. Як засіб навчання воно розкриває такі соціокультурні можливості для студента: створює умови для самостійного планування власної навчальної діяльності під керівництвом викладача; індивідуалізує процес та надає йому більш усвідомленого характеру; містить інформацію про позитивні досягнення; слугує основою для формування нових навичок партнерства та співпраці (з початку між студентом і викладачем, надалі у власній професійній діяльності), а також навичок корекції власної роботи; заохочує творчість, ініціативу та відповідальність власника портфоліо.

У контексті звітної функції портфоліо являє собою засіб оцінювання. Його педагогічна можливість визначена болгарськими педагогами як забезпечення поточного і підсумкового контролю на основі самооцінки, а також у відповідності до загальноєвропейських вимог. Як засіб оцінювання воно допомагає визначати та документувати студентіві власні успіхи, простежувати їхню динаміку, порівнювати. Портфоліо виступає для свого власника мотивацією до самостійного й активного здійснення навчальної діяльності з проекцією на майбутню професійну діяльність, а у разі необхідності, й до свідомої корекції власних недоліків.

Важливою виявляється далекоглядність прогресивних педагогів Болгарії, яка проявляється не просто у використанні привабливих гасел, а у роботі фахівців над вдосконаленням методологічних аспектів професійної освіти в контексті конструктивізму. Окремі урядові відомства націлені на впровадження необхідних реформ, здійснюють кроки по пристосуванню освітніх установ до продуктивної діяльності [4]. Адже має місце чітке усвідомлення, що введення ідей конструктивізму в практику не буде ні швидким, а ні легким.

Формування нового світогляду передбачає не лише принципову зміну завдань професійної освіти, але й нову модель сучасного вчителя, в якій би конструктивно об'єднувалися фахові знання й уміння, морально-етичні норми та адаптаційні навички. Способи концептуалізації цієї проблеми визначальною мірою залежать від її демократичного, гуманістичного та соціокультурного контексту, а також запровадження відповідних реформ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Милков Л. Конструктивизмът като образователна идея / Л. Милков // Педагогика. – № 1. – София, 2006. – С. 33–37.
2. Министерството на образованието. Национална програма за развитие на училищното образование и редуцираното възпитание и подготовка за 2006–2015г. – София, 2006.
3. Министерството на финансите. "Преглед на публичните разходи.
4. Национална стратегия за учене през целия живот (УЦЖ) за периода 2008 – 2013 година [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://www.mon.bg/.../LLL\\_strategy\\_01-10-2008.pdf](http://www.mon.bg/.../LLL_strategy_01-10-2008.pdf)
5. Образованието – състояние, проблеми и възможности", Дирекция "Бюджет", отдел "Микроикономически анализи. – София, 2006.
6. Стамболова А. Метис: хитрият разум или способността за справяне / А. Стамболова // В: Пътища тук. – София, 2005. – С. 215–231.
7. Тошев, В. Насилието в училище и борбата с него (Педагогически и социални аспекти) / В. Тошев : [ред. Р. Пенкова, С. Даскалова]. – София : Общество на знанието и образование за всички. Национален институт по образование, 2003. – С. 285–291.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ліна Смірнова** – кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри іноземної філології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград, Україна)**

## МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розкривається значення композиторсько-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в системі вищої музично-педагогічної освіти, подається зміст дисципліни «Основи композиторської майстерності», котра призначена для викладання студентам освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр».*

*Ключові слова: композиторсько-виконавська підготовка, музично-педагогічна освіта, кредитно-модульна система, методи навчання, педагогічні умови, майбутній вчитель музичного мистецтва.*

*The article reveals the importance of composer-performance training of teachers of music in Higher Musical Education, the content of the subject "Fundamentals of compositional skill" which is designed to teach students the educational qualification of "Master" has been given.*

*Keywords: composer-performance training, music and teacher education, credit-modular system, teaching methods, teaching conditions, the future teacher of music.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку нашого суспільства перед вищою музично-педагогічною освітою постає важливе завдання, пов'язане з підготовкою майбутніх фахівців, здатних засобами музичного мистецтва благодійно впливати на розвиток духовного світу підростаючого покоління, демонструвати високий рівень професіоналізму, визначати способи особистісного творчого самовияву, саморозвитку і самореалізації у життєдіяльності і життєтворчості.

Розв'язання цього завдання уможлиблюється на основі орієнтації у процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва на композиторсько-виконавську підготовку, що ґрунтується на гуманістичних засадах і якій притаманний потужний ціннісно-особистісний і духовно-творчий потенціал. У створенні й виконанні власної художньо-інтерпретаційної версії, здатності втілити оригінальний художній задум у відповідну звукову форму, спроможності виразно його презентувати особливо яскраво виявляється творча особистість майбутнього вчителя, його світоглядна концепція, художнє мислення, культура художнього сприйняття, ерудованість й інтелектуальність, розвиненість ціннісно-особистісної сфери. Тому обґрунтування якісно нових можливостей, якою є композиторсько-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва у змісті навчального процесу та її методичного забезпечення, набуває особливої значущості в процесі професійного становлення майбутніх фахівців.

**Мета статті:** подати методичне забезпечення курсу «Основи композиторської майстерності», розкрити його значення у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна вища мистецька і музично-педагогічна освіта має значні здобутки в галузі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. ґрунтовні наукові праці українських вчених, зокрема А.Авдієвського, В.Андрущенко, А.Болгарського, Б.Брилїна, Е.Брилїна, Н.Гузій, Н.Гуральник, О.Дем'янчука, А.Душного, О.Єременко, Л.Коваль, А.Козир, В.Крицького, О.Михайличенко, П.Ніколаєнко, Г.Ніколаї, О.Олексюк, О.Отіч, В.Орлова, Г.Падалки, Л.Паньків, Г.Побережної, А.Растрігїної, О.Ростовського, О.Рудницької, Н.Сегеди, С.Соломахи, Т.Танько, О.Хижної, В.Черкасова, Г.Шевченко, О.Щолокової, Ю.Юцевича та ін., спрямовуються на вирішення актуальних питань духовного розвитку особистості засобами мистецтва, її здатності осмислювати, сприймати, інтерпретувати, здійснювати й встановлювати художній діалог з автором твору та художніми образами, під впливом яких «безпосередні почуття переходять в естетичні, духовні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної індивідуальної сутності» [7: 98].

Аналіз методологічної та методичної літератури з досліджуваної нами проблеми, а також вивчення практичного досвіду організації навчального процесу на кваліфікаційно-освітніх рівнях професійної підготовки «Бакалавр» і «Магістр» дозволяє констатувати, що у численних і вагомих за теоретичними й практичними результатами надбаннях мистецької і музично-педагогічної науки залишається поза увагою проблема композиторсько-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в цілісній системі вищої музично-педагогічної освіти. А втім, саме композиторсько-виконавська творчість є значущим чинником у створенні атмосфери

співпереживання і взаєморозуміння, самопізнання й взаємопізнання, розкріпачення й виявлення індивідуальних особливостей і здібностей майбутніх фахівців, формування їхніх професійних компетенцій, збагачення особистісного духовно-творчого досвіду, в якому міститься елемент «авторства».

Основним завданням методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва є оновлення змісту фахового навчання. Тому впровадження у навчальний процес музичного відділення мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка дисципліни «Основи композиторської майстерності», що плідно діє в системі фахової підготовки, оновлює зміст музично-педагогічної освіти й викладається студентам освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», сприяє вдосконаленню процесу професійного становлення майбутнього викладача музичного мистецтва, містить інноваційні підходи і методи навчання, а також у тісному взаємозв'язку з іншими фаховими дисциплінами, зокрема музично-теоретичного й музично-виконавського циклів, спрямовується на формування духовно-творчої особистості, сприяє розв'язанню конкретних завдань музичної педагогіки і досягненню якісно нового рівня професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Аналіз наукових праць (О.Єременко, В.Загвязинський, І.Лернер, Г.Падалка, А.Растрігіна, О.Рудницька, М.Скаткін,) свідчить про відкриття нової перспективи вивчення методичного забезпечення навчання магістрантів. Акцентуючи увагу на значущості стимулювання активності студентів у навчанні, О.Єременко зазначає, що методичне забезпечення магістерської підготовки має бути сконцентровано в обґрунтуванні факторів активізації навчальної діяльності студентів як процесу такої організації навчання, що сприяє самостійно-творчим діям учасників освітнього процесу у засвоєнні знань, умінь та навичок [2].

Творча активність, як провідна у композиторсько-виконавській підготовці студентів, виявляється у прагненні самостійно творчо мислити, інтерпретувати, відтворювати, творити, застосовувати, презентувати й передбачає створення відповідних педагогічних умов, спрямованих на розвиток потреб та інтересів студентів до здійснення самостійної творчо-пошукової діяльності в процесі композиторсько-виконавської творчості.

Термін “методика” означає сукупність засобів, умов, пов'язаних у логічну систему з метою досягнення результативності навчальної діяльності й містить єдність завдань, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання, що забезпечує цілісність, гармонійність процедури добору методів [3: 75], стратегію отримання нового педагогічного знання, її окремих кроків і в цілому визначає конкретні завдання навчального процесу [6: 50].

Сучасна теорія і практика вищої музично-педагогічної освіти у своєму

арсеналі має різноманітну палітру методів навчання. Їх системний виклад пропонується вченою Г.Падалкою у науковій праці «Педагогіка мистецтва» за такими класифікаціями:

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації (словесні, демонстраційно-образні (наочні) й художньо-творчі (практичні);
- за характером мистецької та музично-педагогічної діяльності (наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні, творчі);
- за характером художніх завдань відповідно етапам навчання (ознайомлення з художнім матеріалом, опрацювання художніх творів, створення художніх образів);
- відповідно завданням розвитку особистісних художніх властивостей учнів, студентів (стимулювання художнього навчання, активізація художньої діяльності, пролонгований художній тренінг, художньо-психологічна підтримка, регуляція вольових зусиль) [5: 177-210].

Методична система авторського курсу «Основи композиторської майстерності» ґрунтується на комплексно-інтеграційній технології навчання, що передбачає використання вже набутих знань з дисциплін циклу фундаментальної, професійної та практичної підготовки, а також оволодіння новими теоретичними знаннями та практичними вміннями, покликаними виявити і констатувати якісно новий рівень професійної компетентності майбутнього викладача музичного мистецтва.

Інтегрований курс «Основи композиторської майстерності» є завершальним етапом у цілісному процесі композиторсько-виконавської підготовки, котра здійснюється упродовж всього строку навчання майбутніх учителів музичного мистецтва (I – VI курси).

Зміст курсу передбачає розв'язання завдань проблемно-пошукового характеру, що зумовлюється змістом сучасного наукового знання, соціально-педагогічним замовленням на

творчу особистість, закономірностями процесу композиторсько-виконавської інтерпретації, характерними особливостями, індивідуальними нахилами, можливостями, інтересами та потребами студентів.

У процесі вивчення дисципліни створюються відповідні педагогічні умови, що надають можливість майбутнім фахівцям удосконалити культуру міжособистісного і художньо-педагогічного спілкування, виявити мобільність, ініціативність, самостійність, емпатійність, взаєморозуміння, доброзичливість, які трансформуються в систему художньо-педагогічних умінь, а саме: залучити у процес композиторсько-виконавської творчості студентів інших курсів, використати відповідні методи і прийоми у процесі вивчення власних музичних композицій; взяти участь у спільному творчому проекті й представити його в інших закладах (загальноосвітніх і музичних школах, дитячих юнацьких центрах, дитячих садках тощо). Тому створення позитивного фону й творчої атмосфери навчання, досягнення діалогової взаємодії у процесі художньо-педагогічного спілкування педагога і студента, урахування їх індивідуальних особливостей, розвиток здатності до самостійного критичного осмислення результатів власної діяльності дає змогу отримати позитивні емоції, що виникають у студентів в процесі художньо-інтерпретаційної та творчо-презентаційної діяльності й спонукають до активних дій. У такий спосіб, отримане задоволення від власної творчості, позитивні результати самостійних пошуків співіснують з вимогливістю до власних творчих результатів й удосконалення власних творчих можливостей [5].

Майбутнім учителям надається можливість вдосконалити знаннєву сферу, оволодіти специфічною базовою термінологією (поняттями «професійна підготовка», «композиторсько-виконавська майстерність», «творча особистість вчителя», «художнє сприйняття», «художня інтерпретація», «композиція», «емпатія», «рефлексія», «процес художньої творчості», «імпровізація»; категоріями «художня картина світу», «художній стиль епохи», «музичний стиль», «музичний жанр», «музична форма», «інтонаційний словник» епохи, «творчий метод» та ін.; засвоїти універсальні методи художньо-інтерпретаційної та художньо-проектувальної діяльності (художньо-стильового та музично-теоретичного аналізу, художніх аналогій, метод творчих проектів та ін.); використати вміння самостійно добирати, аналізувати та інтерпретувати музичні твори (вокальні, інструментальні, вокально-хорові, вокально-інструментальні), створювати художній образ та втілювати його у відповідну музичну форму; розробляти власні художньо-творчі теми-проекти, встановлювати інтегративні зв'язки (внутрішньосистемні, міжхудожні, міжсистемні), творчо переосмислювати й адекватно застосовувати їх у самостійній діяльності та у процесі сценічного виконання; об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності та діяльності інших, залучати до композиторсько-виконавської творчості студентів інших курсів, використовувати відповідні педагогічні методи і прийоми у процесі вивчення й виконання власних творів, а також у процесі міжособистісного спілкування.

Зміст предмету «Основи композиторської майстерності» побудований за вимогами кредитно-модульного навчання як одного із можливих варіантів доцільної організації професійної підготовки у системі музично-педагогічної освіти, що містить в собі, як зазначає О.Єременко, резерви конкретизації й визначення загального змісту вимог у поєднанні з індивідуальними характеристиками учасників навчально-виховного процесу» [2]. Локальна побудова навчального модуля, чітка окресленість його змісту і логічна структура, продуманість й доцільний добір форм і методів навчання, використання наукових підходів і створення відповідних педагогічних умов, визначення критеріїв і показників оцінювання є факторами й структурними компонентами організаційно-методичного забезпечення викладання дисципліни «Основи композиторської майстерності» й уможливають прослідкувати динаміку сформованості композиторсько-виконавських компетенцій майбутніх фахівців.

Змістові модулі курсу містять лекції, практичні заняття, самостійну творчу роботу студентів. Теоретичний і практичний матеріал дисципліни викладається поетапно: ціннісно-мотиваційний, художньо-інтерпретаційний, творчо-проектувальний, рефлексивно-оцінювальний, яким відповідають визначені форми і методи роботи, що спрямовуються на формування внутрішніх компонентів процесу композиторсько-виконавської творчості, (художнього мислення, емпатії, рефлексії, творчої уяви), котрі екстраполюючись у площину професійної підготовки є якісними характеристиками творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також форми і методи, котрі уможливають вдосконалити рівень загальнохудожньої, музично-теоретичної, художньо-образної, аналітично-інтерпретаційної, сценічно-артистичної, творчо-проектувальної, рефлексивно-

оцінювальній компетенції і є критеріями сформованості композиторсько-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Лекції розкривають теоретичні і методологічні засади композиторсько-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, мету, зміст, завдання курсу, психолого-педагогічні аспекти процесу композиторсько-виконавської творчості. На практичних заняттях здійснюється контроль успішності і результатів самостійної роботи студентів з композиторсько-виконавської майстерності, вмінь застосовувати набуті знання на практиці; виявляється рівень виконання творчих завдань, здійснюється робота над власними композиціями у різних жанрах і стилях (в тому числі і творів шкільного репертуару), художньо-інтерпретаційний аналіз класичних творів, підготовка, демонстрація і презентація власних художньо-творчих проєктів.

Самостійна робота студентів передбачає використання інтерактивних технологій, спрямованих на розвиток творчо-пошукової, творчо-дослідницької та творчо-презентаційної діяльності студентів: індивідуальні – виконання систематичних домашніх творчих робіт, опанування теоретичним матеріалом, аналіз-інтерпретація музичних творів, культурологічно-мистецтвознавчий ракурс (написання доповідей, рефератів), рецензії на комплексні індивідуальні та групові проєкти; парні – створення музичних композицій, наприклад, вірші і музика, виконання в дуетах (сольний спів і акомпанування, дует інструментальний, дует вокальний, розробка тем-проєктів тощо); колективні, групові, комбіновані (ансамблеве виконання, театралізовані проєкти тощо).

Крім поточного оцінювання у кожному семестрі проводиться модульний контроль, котрий передбачає діагностику рівнів засвоєння студентами теоретичного та практичного матеріалу, а також рівня композиторсько-виконавської підготовки, показниками якої є: музично-теоретична грамотність, загальнохудожня ерудованість, логіка розумово-когнітивних операцій, розвиненість асоціативно-образного мислення, здатність до емпатії та рефлексії в процесі власного творення; здатність здійснювати аналіз-інтерпретацію музичних творів різних за жанрами і стилями, доповнювати музичний образ іншими видами мистецтва, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати; робити висновки, адекватно оцінювати себе та інших; виявляти творче художньо-інтерпретаційне мислення, креативність, мобільність, художність і виразність виконання; здатність до сценічно-вольового перевтілення й художнього діалогу з аудиторією.

Модульний контроль містить: виконання творчих завдань з теоретичної частини курсу; аналіз-інтерпретацію вокального або інструментального твору з програми «Музичне мистецтво»; майстерність імпровізації і творчого музикування; виконання власної музичної композиції (вокальної чи інструментальної). Наприкінці вивчення курсу студенти складають екзамен з композиторсько-виконавської майстерності, який проводиться у формі концертного виступу. Композиторсько-виконавську майстерність студентів оцінюють викладачі-експерти за визначеними критеріями. Творчі проєкти записуються на відеоплівку, що надалі уможливило здійснити аналіз і самоаналіз виступів студентів. Такими творчими проєктами студентів-магістрантів є: «Подорож у казку», «У тональності душі», «Музичний коктейль», «Мамина коліскова», «Весняні імпровізації».

Здатність творити, сприймати мистецтво як явище, що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини [4], констатує найвищий рівень творчого розвитку особистості, її сутнісних сил, художнього мислення, підкреслює значущість особистості як цілісності, котра «бачить і проникає у безмежний світ мистецтва, збагачується цим безмежним і стає всесильною особистістю» [1: 12].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика / В. П. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12-15.
2. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання : [монографія] / О. В. Єременко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 434 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактических исследований / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
4. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання теоретичний та методичний аспекти : [монографія] / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.



6. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учебное пособие / Под ред. С. А. Смирнова. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Академия, 1999. – 544 с.

7. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва /О.П.Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – №3. – 115 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Наталія ТИМОШЕНКО (Київ, Україна)**

## ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті автор аналізує та обґрунтовує поняття професійної самореалізації особистості, свого творчого потенціалу як компоненту професійного самовдосконалення особистості.*

*Ключові слова: самовдосконалення, самореалізація, саморозвиток, самовизначення, самопізнання, самоорганізація, професійна самореалізація, професійне самовдосконалення.*

*В статье автор анализирует и аргументирует понятие профессиональной самореализации, своего творческого потенциала как компонента профессионального самосовершенствования личности.*

*Ключевые слова: самосовершенствование, самореализация, саморазвитие, самоопределение, самопознание, самоорганизация, профессиональная самореализация, профессиональное самосовершенствование.*

*The author analyzes the concept of the reasoning for professional fulfilment of a personality, creativity as a component of professional self-identity.*

*Keywords: self-improvement, self-realization, self-development, self-determination, self-knowledge, self-organization, professional fulfilment, professional self-improvement.*

**Постановка проблеми.** Характерною ознакою ХХІ століття стали зміни – неперервні, стійкі і стрімкі. Вони докорінно змінюють життя людини, умови праці, вимагають від неї нових якостей, умінь, нової філософії життя: професійної і соціальної мобільності, неперервної освіти й професійного, духовного самовдосконалення. Проблема розвитку людини стає пріоритетною в умовах сучасної соціокультурної, економічної ситуації. Саморозвиток, самореалізація, самовдосконалення людської особистості, її потенціалу – головний чинник успішності, ефективності реформ в різних галузях, а особливо в освітній.

Наразі унікальність соціально-культурної, економічної ситуації України полягає в тому, що необхідність перетворень у суспільстві ставить проблему розвитку людини в ранг пріоритетних завдань. З усією переконливістю і повнотою свого звучання сьогодні заявила про себе виявлена у вітчизняній педагогіці та психології закономірність ефективного формування особистості з залученням її особистих зусиль і резервів. Не випадково професійне самовдосконалення розглядається як специфічний вид професійної діяльності фахівців, як важлива складова їх підготовки та перепідготовки. Проаналізувавши наукові дослідження із цієї проблеми ми дійшли висновку, що процес професійного самовдосконалення особистості варто розглядати у нерозривному зв'язку із професійним самопізнанням, професійним самовизначенням, професійною самоорганізацією та професійною самореалізацією. Самовдосконалення неможливе без самореалізації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивченню сутності феномена професійної самореалізації особистості сприяли дослідження вчених, які працюють в галузі управління персоналом (Р. Кричевський, Т. Базаров, Т. Шульц, Г. Беккер, М. Мескон, Ф. Хедоури, О. Виханський, А. Наумов, А. Столяренко, А. Урбанович та ін.); професійного відбору (І. Логінова, Л. Собчик); організаційної психології (А. Занковського), мотивації діяльності (Г. Герцберг, В. Леонт'єв, Є. Ільїн), самоактуалізації і самореалізації особистості (А. Маслоу, Г. Олпорт, А. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Л. Коростильова).

**Метою даної статті** є аналіз та обґрунтування поняття професійної самореалізації особистості, свого творчого потенціалу як компоненту професійного самовдосконалення особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи різні наукові дослідження щодо поняття професійної самореалізації ми стикаємо з тим, що у одних джерелах самореалізація розглядається як «проба і розгортання ув'язнених в людині потенцій» (М. М. Орлов); у інших – самореалізація розглядається як самоствердження, як прагнення людини до самоздійснення, реалізації себе в

об'єктивному світі, привласнення індивідом своєї діяльній суті (А. Г. Мисливченко) [8].

На думку, психолога К. А. Альбуханової-Славської, вона є свого роду вищою стадією розвитку особистості, результат особистісного зростання та розвитку [1]. В будь-якому випадку – самореалізація це прагнення до самовдосконалення, тобто одна із вищих потреб особистості, направлена не тільки на реалізацію особистості власних сил та здібностей, але й на постійне зростання власних можливостей, підвищення якості власної діяльності, в основі якої лежать вищі загальнолюдські цінності [5]. Але на відміну від «самопізнання», «самоорганізації» та «самовизначення» вона відноситься не до окремих типів, форм самодіяльності, а до всієї індивідуально-цілісної структури в зв'язку із предметним життєствердженням існуючих сил особистості. У самореалізації, головним є індивідуальний вибір цілі та способів її досягнення на даному відрізьку, етапі життя суб'єкта і самообмеження, яке не є перешкодою розвитку особистості та, як зазначає вітчизняний психолог Л. А. Коростильова, самореалізація можлива тільки тоді, коли у фахівця є мотивація, яка спонукає його до особистісного зростання [5].

Російський науковець та педагог С. Г. Вершловський цілком справедливо зазначає, що, досліджуючи цінності професійної діяльності фахівця, необхідно виокремити цінність в самореалізації. На його думку, самореалізація – це «реалізація власних зусиль людини, можливість розвитку «Я». У самореалізації присутні дві сторони: можливість самовдосконалюватися у професії і прагнення реалізувати свою потребу у творчості, самостійності» [3]. Перший аспект дає можливість уявити, якою мірою практична діяльність особистості цінується і за її можливість розвивати особистість фахівця в інтелектуальному, професійному і загальнокультурному плані. Другий аспект дозволяє розглядати, якою мірою значуща для особистості можливість виявляти нестандартний підхід до вирішення проблеми, розробляти нові прийоми і т. д. Поєднання цих двох компонентів і дає уявлення про ступінь самореалізації особистості свого творчого потенціалу. М. М. Бахтін, М. А. Бердяєв, П. С. Соловйов, С. Л. Франк розуміють самореалізацію як практичну діяльність, що спрямована на розкриття суті людини, пошук нею сенсу життя, виконання вищого призначення, виявлення і розвиток людиною власних потенціалів на шляху руху до себе-кращого. Розвиток здатності особи до самореалізації як прояв і розкриття спектру можливостей, розвиток творчої особистості пов'язується з освітою Л. П. Буєвою, М. К. Мамардашвілі. Освіта розуміється як становлення образу людини, суб'єкта, що саморозвивається і самореалізується, де людина співвідносить себе з ідеальним „Я”.

Не менш цікавим для нас є дослідження вітчизняного психолога С.В. Васьковської, яка визначає самореалізацію як процес здійснення здібностей та особистих потенцій в діяльності особистості та прагнення розвинути сильні сторони власної особистості. Авторка ототожнює самореалізацію з реалізацією особистості активності в значущих для неї сферах життєдіяльності і взаємовідносин – спілкуванні, навчанні, творчості, професії і т. ін. [9].

Російський психолог Д. А. Леонтьєв вважає, що прагнення до самореалізації – одна з провідних рушійних сил розвинутої особистості, що спонукає і спрямовує її діяльність. [6]. Тут йдеться про діяльність, спрямовану на самого себе, діяльність самовдосконалення. Вітчизняний психолог Л. О. Макрідіна визначає самореалізацію як реалізацію себе у діяльності [7].

На думку інших вітчизняних науковців (В. Н. Алфімовим, Н. Е. Артемовим, Г. В. Тимошко), самореалізація та розвиток особистості здійснюється саме через творчість у процесі реалізації людиною свого потенціалу.

Коли ми говоримо про особистісну самореалізацію, можна припустити, що одним з її об'єктивних параметрів може служити збіг (або гармонійне поєднання) бажаних і досягнутих цілей і цінностей, а також емоційна стабільність, пов'язана з досягненням (або наближенням) до життєво важливих сенсів і позитивні соціальні переживання з відношенням до норм, еталонів і цінностям найближчого оточення [2].

Отже, самореалізація постає як цільовий проміжний етап у нескінченному процесі самовдосконалення, що створює нові прагнення і потреби у процесі самовдосконалення особистості на більш високому рівні.

Професійна самореалізація особистості детермінована ціннісно-сенсовими, інтелектуальними та мотиваційними особливостями особистості. Професійна самореалізація включає в себе такі узагальнені характеристики, як професійний розвиток; професійні досягнення; затребуваність професійних знань та професійного досвіду і т. д. [10].

Найбільш значущими особистісними чинниками, що впливають на професійну самореалізацію, є самоефективність, гнучкість поведінки і незадоволеність власною діяльністю. Самоефективність виявляється в умінні організувати свою діяльність і досягти успіху у взаємодії з оточуючими, гнучкість поведінки забезпечує ефективне міжособистісна та професійна взаємодія, незадоволеність власною діяльністю стимулює розвиток потреби до професійного зростання. Критерієм успішності професійної самореалізації в обраній професії може служити кар'єрне зростання, яке в тій чи іншій мірі дозволяє стверджувати як наявність компетентності людини, так і його задоволеності результатом своєї професійної діяльності [2].

Професійна самореалізація є складним організованим та багатоетапним процесом поступового перетворення професійного потенційного на реальне шляхом залучення до професійних відносин, що відбувається протягом усього життя особистості [10]. Самореалізація у професії є також соціокультурним феноменом, який тісно пов'язаний із конкретною соціальною ситуацією певного часу та простору, на що вказують дослідження Д. Леонтьєва, А. Петровського, М. Гінзбурга, Л. Когана, О. Асмолова. Мотивувальну функцію у цьому процесі виконує уявлення особистості про себе, про те, якою вона хотіла би бути. Це уявлення ми називаємо суб'єктивною перспективою професійної самореалізації особистості.

Характерним атрибутом професійної самореалізації людини є потреба ставати більш компетентним, наскільки це можливо біологічно, просуватися професійним шляхом та виконувати більш складну і відповідальну роботу внаслідок розвитку та вдосконалення професіоналізму. Під таким професійно-статусним просуванням ми розуміємо кар'єру людини, яку ми визначаємо як успішне професійне життя, яке є репрезентацією професійної самореалізації особистості та містить у собі: по-перше, удосконалення в професії, підвищення професійної майстерності та по-друге, просування по службі. Змістовою характеристикою суб'єктивної перспективи професійної самореалізації є кар'єрні домагання, в яких утілюється той рівень кар'єрних досягнень і соціального статусу, якого людина прагне досягти в майбутньому [4].

Найважливішими детермінантами її, на думку російської дослідниці К. Федосенко, є об'єктивні й суб'єктивні умови життя та професійної діяльності фахівця, які впливають на зміну параметрів (характеристик) професійної самореалізації. У структурі об'єктивних умов виділяються соціально-педагогічний (суспільний статус спеціаліста й адекватна соціальна політика, матеріальне становище і стимулювання праці, побутові умови) і, власне, практичний (кількісний та якісний склад колективу, рівень організації праці) компоненти. До суб'єктивних умов належать: ставлення фахівця до професії на основі розуміння її самоцінності, уявлення про себе як професіонала, потреба у професійному вдосконаленні й творчому підході до професійної діяльності, психологічне самопочуття та комфортність на роботі [12].

**Висновки.** Отже, на нашу думку, професійна самореалізація – це сукупність прояву індивідуальних професійно-особистісних якостей і властивостей фахівця, внаслідок чого він відтворює себе у своїй сутності в багатовимірній практичній та професійній діяльності.

Ми вважаємо, що професійна самореалізація можна трактувати як розкриття якостей, можливостей, здібностей та досягнення максимуму потенціалу в професійній діяльності [11].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Альбуханова-Славская К. А. – М. : [б. и.], 1991. – 198 с.
2. Богатырева О. О. Личностные факторы профессиональной самореализации : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / О. О. Богатырева. – М., 2009. – 25 с.
3. Вершловский С. Г. Особенности социально-профессиональных ориентации учителей / Вершловский С. Г. // Развитие социально-профессиональной активности учителей на разных этапах деятельности. – М. : Изд. АПН СССР, 1990. – С. 5–23.
4. Долгих Л. М. Вплив статево-рольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 „Соціальна психологія; психологія соціальної роботи” / Л. М. Долгих. – К., 2007. – 16 с.
5. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Коростылева Л. А. – СПб. : Речь, 2005. – 222 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. Н. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Медико-біологічні основи валеології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / під ред. П. Д. Плахтія. – Кам'янець-Поділ : [б. в.], 2000. – 408 с.
8. Психологический словарь / под. ред. В. П. Зинченко. – М. : [б. и.], 1999. – 344 с.

9. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
10. Семенухин П. Ю. Психологические детерминанты профессиональной самореализации личности лидера : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Семенухин Павел Юрьевич. – Новосибирск, 2008. – 156 с.
11. Троценко Н. Є. Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Троценко Наталія Євгенівна. – К., 2012. – 244 с.
12. Федосенко Е. В. Особенности психологического сопровождения учащихся в учреждениях начального профессионального образования: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Федосенко Екатерина Владимировна. – СПб., 2007. – 220 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тимошенко Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Людмила ЦАРЬОВА (Кіровоград, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯПОНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті висвітлено особливості застосування японських традиційних організаційних форм естетичного виховання підростаючих поколінь, розглядаються різні аспекти використання уроків з предметів естетичного циклу, позакласних та позашкільних форм роботи з метою формування окремих елементів естетичної культури сучасних школярів.*

*Ключові слова: естетичне виховання, естетична культура особистості, форми естетичного виховання, урок, позакласні та позашкільні форми роботи.*

*The peculiarity of usage of the Japanese traditional organizational forms of aesthetic education of rising generations are reflected in the article, different applications aspects of Arts lessons, extracurricular and out-of-school forms of work with the purpose of formation certain elements of aesthetic culture of modern schoolchildren are examined in the article.*

*Keywords: aesthetic education, aesthetic culture of personality, forms of aesthetic education, lessons, extracurricular and out-of-school forms of work.*

**Постановка проблеми.** Певні зміни, що відбуваються у соціально-економічній, культурній та інших сферах життя України викликали необхідність переосмислити підходи до навчання й виховання молоді. Тому Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» визначено гуманізацію системи освіти пріоритетним напрямком розвитку. У реалізації цієї мети значна роль належить естетичному вихованню, спрямованому на формування в особистості естетичної культури, що успішно реалізується через застосування різних форм роботи. На нашу думку використання традиційних японських форм естетичного виховання збагатить навчально-виховний процес сучасної школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Естетичне виховання в Японії здійснюється за допомогою різних організаційних форм протягом усього терміну навчання дитини у школі (молодшій, середній і старшій). Окремі форми естетичного виховання дітей в Японії висвітлені у працях Железняк О. М., Масару Ібука, Михайличенко О. В., Михайлова Ю. Д., Нурутдінової А. Р., Озерської О. Ю., Сverdлової Т. Г., Судзукі Сініті, Троєльнікової Л. О., Умебаясі Масакі та інших науковців.

**Мета написання статті.** Вивчити особливості застосування традиційних організаційних форм у процесі естетичного виховання японських школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Вагомою формою естетичного виховання японські вчителі вважають уроки музики. На уроках музики японські учні не тільки вчать пісні, але й вивчають нотну грамоту, історію музики, вправляються у грі на різноманітних музичних інструментах, вчать записувати музику на нотному стані на слух й відтворювати мелодію за допомогою нот. Всі учні старшої середньої школи на уроках музики обов'язково засвоюють протягом двох років співи по нотах, вивчають сольфеджіо, створюють власні музичні композиції та аранжування, вивчають історію та видатні твори образотворчого мистецтва, виконують творчі завдання. З тим, щоб покращити ефективність такої форми естетичного навчання і виховання як уроки музики, укладені спеціальні підручники для різних класів, які дають учням змогу отримати і реалізувати широкий спектр знань і вмінь, що передбачені програмою з цього навчального предмету.

Найвагомішою формою естетичного виховання японських школярів виявились заняття з навчального курсу «Мистецтво». Ю. В. Боярчук зазначає, що за допомогою творчої діяльності з малювання, творення, дизайну можна досягти «засвоєння естетичного досвіду самовираження і сприйняття, здатності до самовдосконалення; прищепити любов до прекрасного» [1: 101].

Не менш важливими для естетичного розвитку японських школярів виявляються заняття з навчального курсу старшої школи «Каліграфія». На цих заняттях учні вдосконалюють здатність до сприйняття та висловлення думки за допомогою написання ієрогліфів. Цьому навчають, як наголошує Ю. В. Боярчук, через тренування (уміння зберігати в пам'яті написане, сприймати загальну структуру, розуміти її мінливість та єдність; здатність відчувати симетрію і пропорцію знаків, зберігати їх у пам'яті; володіти музичними інструментами) і залучення до творчості (уміння вибрати для написання строфу чи вірш, відповідний почуттю й задуму; досягнення ефекту за допомогою світла й тіні, туші, вологи й теплої води; проникнути у саму сутність; знаходити і виявляти відповідність між якістю ліній та мистецтвом вправлятися з пензликом) [1: 102].

На заняттях гуртків діти дізнаються про філософську сутність ікебани, в якій знайшли образне втілення єдність та боротьба протилежностей, сили інь (темряви) та янь (світла). Діти вивчають образну мову ікебани, за допомогою якої можна спілкуватись з тими, хто оглядає готову композицію. Вони розвивають свої естетичні почуття, отримують естетичне задоволення і радість творчості.

Під час занять з ікебани школярі вивчають символічне значення квітів хризантеми, меча та яшми (державних символів Японії), які не протистоять а доповнюють один одного. Вони, на думку Н. М. Трубнікової, слугують яскравим прикладом тринітарного мислення японців та уособлюють естетику трьох взаємодоповнюючих складових [3]. Між іншим, японці шанують хризантему тому, що вона символізує життя, імператора (тільки одяг імператора міг бути прикрашений вишитою хризантемою, інших карали смертним вироком). Дослівний переклад слова «хризантема» (кіку) – «сонце, що дає життя всьому на землі». Гармонічне поєднання тендітної квітки, гострої зброї, твердого каменя символізує міцну державу, створює яскравий образ непереможної країни. У світі Японію називають не тільки «країною, де сходить сонце», а й країною «хризантеми і меча», про що пише у своїй праці Р. Бенедикт.

Зображення ікебани можна знайти на полотнах відомих авторів. І в японській школі квіти є об'єктом зображення на заняттях з образотворчого мистецтва. Педагоги турбуються, щоб дитина вміла не тільки красиво намалювати, але й розуміла глибинний філософський, естетичний зміст намальованого. Ця естетична потреба може задовольнитись у безлічі мистецьких центрів, де кожен маленький японець знайде собі відповідне хобі. Особливо популярним у мистецьких центрах є гуртки з освоєння ікебани. Як зауважують Ікко Тамака, Казько Коїке, сприйняття «квіткового твору», складних асоціацій, пов'язаних з естетизованим переживанням змін пір року, «багатовимірність композиції» викликає незабутні естетичні почуття у кожного японця [8: 155]. Мистецтво ікебани прийшло в Японію із сусіднього Китаю разом з буддизмом, тому народна пам'ять міцно пов'язує цей вид мистецтва саме з буддизмом та китайським ученням.

Чітко прослідковується зв'язок занять з аранжування ікебани з уроками японської каліграфії. Класична будова ікебани нагадує спосіб написання і форму ієрогліфів. Однією з улюблених рослин для створення ікебани і подальшого зображення на картинах є бамбук. Ікебана з квітів бамбуку нагадує японські ієрогліфи. Лінійна виразність рослини, яка стала одним з центральних символів Далекого Сходу, усвідомлена в естетиці Китаю, Кореї та Японії з надзвичайною змістовою наповненістю. Бамбук, як вічнозелена рослина, є символом даоського ідеалу довголіття. Ще бамбук символізує волю та незламність людини, які утверджуються етикою та естетикою дзен-буддизму: він порожній усередині та в цій порожнечі міститься очищене від егоїстичних прагнень серце самурая, бамбук не ламається, він дуже міцний. У цьому символі, на думку А. Джуніпера, порожнеча виступає як властивість людини, яка усвідомлює дао, і слугує етичним й естетичним ідеалом особистості [9: 116]. Такі естетичні ідеали школярі засвоюють у позакласний час на заняттях гуртка ікебани.

Позакласні та позашкільні заходи з проведення національних свят в японських школах відбуваються згідно народного календаря. Найпопулярнішими святами в Японії вважаються Хіна мацурі, Танго-но секку, Сіті-го-сан, Сецубун, День матері, День батька – Тіті-Хі, День культури, фестивалі Танабата, О-ханамі та інші. В останні роки японське суспільство змінюється особливо динамічно, навіть роль і активність батьків у процесі виховання помітно зростає. Батьки в Японії

стали, як зауважує Умебаясі Масакі, більше брати участь у вихованні дітей: у вихідні та святкові дні на дитячих майданчиках, в музеях і зоопарках, в парках відпочинку можна побачити японську сім'ю у повному зборі на чолі з батьком [7: 10].

Підготовка до фестивалю Танабата починається у школі на уроках мови і літератури, де дітей навчають, як правильно і гарно писати побажання, щоб воно здійснилось. На довгих прямокутних смужках різнокольорового паперу, які називаються «танзаку», школярі записують складені побажання, іноді у віршованій формі. Потім своїми творами вони прикрашають гілки бамбука, виготовлені спеціально для цього липневого фестивалю. За традицією, бамбукові гілки з танзаку, як зазначається у японських засобах масової інформації, можна побачити вздовж річок і каналів, біля великих універмагів, супермаркетів, біля шкіл і навіть дитячих садків, що відбивається журналістами у засобах масової інформації [5]. Поряд обов'язково знаходяться підготовлені і розкладені чисті аркуші, які й називаються танзаку. Естетично прикрашені бамбукові гілки, красиво оформлені танзаку, привертають увагу людей різного віку, особливо дітей, викликаючи у них позитивні емоції від споглядання святкового оздоблення і очікування кращих сподівань.

У позашкільний час підлітки, старшокласники серйозно готуються до сьомого липня, коли і відбувається зустріч Веги й Альтаїра, що спричинило, на думку Умебаясі Масакі, свято Танабата. Парки готуються старшокласниками до свята. Дереву прикрашають танзаку (багато танзаку мають форму сердечок), паперовими ліхтариками, талісманами. Молодь влаштовує самодіяльні концертні майданчики, де можна послухати народну і сучасну музику, скуштувати страви національної кухні. Ввечері юнаки та дівчата, одягнувши легкі літні кімоно-юката, починають святкування, сподіваючись на здійснення всіх загаданих бажань.

Жінками і дівчатами в національному одязі – кімоно можна помилуватись у День культури (3 листопада). У цей день школярі безкоштовно відвідують музеї, виставкові зали та картинні галереї, творчі колективи шкіл та університетів проводять фестивалі по всій Японії. Через проведення і підготовку цього свята вчителі виховують у дітей повагу до своєї національної культури та культури інших народів, розвивають естетичну культуру молоді.

Народні свята покликані виховувати у дітей естетичні смаки, потяг до естетизації середовища, оскільки у підлітковому віці молодих японців чекають випробування від впливу засобів масової інформації, інформаційних технологій, що спричиняє виникнення різних субкультур молоді. Так, після занять японські школярі змінюють шкільну форму на одяг, що відбиває ідеали краси відповідної субкультури японських підлітків. Більшість японських субкультур молоді з'явилась у знак протесту проти традиційних японських ідеалів краси та соціального устрою. Найпоширенішими субкультурами молоді в Японії є «Лоліта», «Гяру», «Когяру», «Фрутс», «Віжуал кей», «Босодзоку», «Акіхабара-кей» та «аніме-культура». Зазвичай для визначення японських субкультур молоді використовують, термін «японська вулична мода», який характеризує зовнішній вигляд модної японської молоді на вулицях Харадзюку і Себуя [8: 167].

Зазвичай японська молодь наслідує зовнішні прикмети та повністю усвідомлює, що захоплення західними субкультурними напрямками для них тільки гра. Під зовнішніми радикальними атрибутами субкультури молоді спостерігається дотримання національних традицій. Серйозно сприймати принципи та філософію західної субкультури навіть на спадає молодим людям на думку. У цьому полягає принципова різниця між молодіжними субкультурами в Японії та в західних країнах.

Незважаючи на пропагування філософського принципу організації життя «вабі-сабі» (дотримання емоційно стриманих правил поведінки, колективну свідомість, зумовлену традиційним японським етикетом), представники молодіжної субкультури «Гяру» змінили стале уявлення про японських жінок. Виступаючи проти традиційного японського ідеалу лагідної, мовчазної, слухняної японської жінки, гяру одягаються і поведуться зухвало, сексуально, намагаючись встановити власні естетичні ідеали зовнішності та поведінки.

Назва субкультури «Гяру» походить від «girl» (перекл. з англ. мови – дівчина). Японське суспільство засуджує представників цієї субкультури за порушення традиційних для японок табу та захоплення західними цінностями, що виявляється через зухвалу поведінку, прихильність до яскравого модного одягу, власні уявлення про ідеал краси. Засудження напрямку «Гяру» виявилось у тому, що деякі ЗМІ порівнюють їх з гірськими відьмами з народного фольклору. Гяру збираються у групи, проводять зустрічі, обговорюють свої враження від демонстрації ознак своєї субкультури.

У школі діти не мають можливості через одяг продемонструвати належність до своєї субкультури, оскільки зобов'язані носити форму. Проте у позашкільний час підлітки охоче демонструють свої вподобання, бунтують проти шаблонного зовнішнього вигляду, відстоюють ідеї про право кожної людини створювати свій ідеал сучасної краси. Таким чином, для японської молоді є характерним намагання відійти від традиційних стандартів зовнішності та традиційної культури. Але все-таки це більше стосується зовнішніх виявів, ніж зміни національної свідомості.

Подолати негативні наслідки впливу субкультур молоді ефективно допомагає естетичне виховання, оскільки формує естетичні цінності й естетичний смак. Японські педагоги, за твердженням О. О. Казначеевої, приділяють значну увагу естетичному вихованню та освіті. З початкової школи дітям на уроках з предметів естетичного циклу, на різних позакласних і позашкільних заходах прищеплюють поняття «гармонії», «краси» як основи естетичної культури людини. Вчителі розкривають естетику природи, письма, міжособистісних стосунків.

Через участь у роботі «різноманітних клубів, об'єднань за місцем проживання, спортивних секцій, а також під час екскурсій, подорожей, підготовки музичних та літературних свят, вистав, вечорів традиційних японських мистецтв» японські вчителі, як стверджує відомий педагог Такахасі Цунео, докладають великих зусиль до розвитку в дітей потреби у «творчій самостійності» [6: 136]. Крім того, японські вчителі вважають заняття за комп'ютером ефективною формою розвитку творчих здібностей молоді. «У старшій середній школі на уроці японської мови, – пише Т. Г. Сverdлова, – фахівець з Кьюген (японської традиційної комічної драми) може передавати школярам своє мистецтво» [6: 164]. Керівники студії фарбування тканин, інструктори з народного танцю теж спрямовують свої зусилля на розвиток творчих здібностей учнів.

Свою творчість діти можуть розвивати у різних молодіжних закладах. Молодіжний освітній центр Мінімі-Ямасіро і Молодіжний освітній центр Рурікей префектури Кіото, як зауважує Т. Г. Сverdлова, були створені для надання можливостей родині (особливо татусям) проведення часу у спільних з дітьми «видах діяльності, пов'язаних з природою» (спостереження за зірками, фермерство, риболовля) [6: 192].

Вагомою позакласною формою естетичного виховання японськими вчителями вважається проведення церемоній, підготовці до яких приділяється значна увага педагогів в Японії. Так, у квітні вчитель проводить церемонію початку навчального року, у вересні – церемонію початку другого семестру, у грудні – церемонію закінчення семестру, у березні – церемонію закінчення уроків та випуску учнів. Крім того, японські вчителі, як стверджує О. Ю. Озерська, проводять «досить багато спортивних свят та пізнавальних екскурсій і подорожей» [4: 124]. Науковець звертає увагу, що до культурних заходів «часто залучаються покровитель школи, діячі культури і самі учні» [4: 124]. Екскурсії, подорожі проводяться не з метою туризму, а з метою набуття учнями особистого життєвого досвіду зі сприйняття національних цінностей.

Заняття з декоративно-прикладного мистецтва розвивають здатність створювати естетичну дійсність своїми руками. У процесі навчання, як зазначає О. М. Железняк, японські діти виконують приблизно тридцять видів художніх робіт, серед яких ікебана, поробки з паперу, іграшки з глини, пластиліну, маски, костюми до дитячих свят [2: 13]. За допомогою такої діяльності виховується специфічне ставлення до матеріалу, вміння підкреслити його природну сутність. Уроки декоративно-прикладного мистецтва розвивають спостережливість, фантазію, сенсорні здібності, формують у людини такі якості характеру: терпіння, старанність, рівноваженість, вишуканість.

В організації занять з дисциплін естетичного циклу японські педагоги віддають перевагу колективним формам навчання, спрямованим на розвиток творчих здібностей. Така тенденція, як зазначає Ю. В. Боярчук, намітилась в організації естетичного виховання на початку ХХІ ст..

Колективні форми виховання, зокрема естетичного, не створюють умов для повноцінного розвитку творчих якостей окремих школярів. Орієнтація на усереднену естетичну свідомість шкільного колективу не сприяє виникненню індивідуальних естетичних емоцій і почуттів, відповідно, колективне естетичне пізнання зумовлює вироблення в учня естетичного відношення до об'єктів естетичної діяльності. Процес творчості суто індивідуальний, залежить від естетичних переживань, естетичних потреб конкретної особи. Японський же учитель не заохочує обдарованих учнів до самостійної творчої діяльності, орієнтуючи учня на середні можливості однолітків. Останнім часом японські педагоги намагаються виправити існуючу ситуацію через

реформування системи освіти, зміну пріоритетів у навчанні та вихованні з тим, щоб створити умови для повноцінного, гармонійного розвитку кожної особистості, її творчих здібностей.

Вивчення різних форм естетичного виховання в японській школі свідчить про те, що вони спрямовані переважно на максимальну єдність і тотожність загальноосвітніх шкіл, класів, учнів. Підґрунтям такої уніфікованості, ідентичності слугує, на думку Ю. В. Боярчук, «традиційна для японського народу потреба в урівноваженості, гармонії людини й оточення, природна взаємодія людини з довкіллям» [1: 45]. Ця тенденція в організації естетичного виховання в сучасній японській школі відповідає філософсько-етичним ученням буддизму і нормам конфуціанства, пов'язана з використанням виховного потенціалу народної педагогіки.

В японській системі освіти з метою організації естетичного виховання особистості застосовуються різні форми позакласної виховної роботи, які зафіксовані у плані виховної роботи, що діє у всіх школах країни одночасно. Цей план виховної роботи включає «свята, походи та екскурсії, різні урочисті позашкільні заходи. Японські педагоги віддають перевагу колективним формам виховання, орієнтованих на розвиток творчих здібностей учнів.

**Висновок.** Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що в сучасній японській школі активно застосовуються форми навчання і виховання, які співвідносяться з традиційними формами естетичного виховання та їх елементами, усталеними методами впливу на дитину з метою формування у неї естетичної культури. До таких традиційних форм естетичного виховання можна віднести *урок як основну форму роботи у класі* (урок мистецтва, урок каліграфії, урок образотворчого мистецтва; урок музики (вивчення гри на народних музичних інструментах); комбінований урок каліграфії та музики; урок літератури урок рідної мови; урок з театрального мистецтва; урок гігієни; урок дизайну; урок праці (виготовлення народних іграшок, народних масок, темарі, оригамі, аплікацій, музичних перфокарт тощо); лекції з літератури, музики, інших мистецтв, факультативні заняття з традиційного мистецтва); *позакласні форми роботи* (церемонія початку нового року, закінчення року і випуску учнів; живий куточок у класі; тиждень «Спробуй себе», тиждень культури; дитячі фестивалі акторської майстерності, майстер-класи з театрального мистецтва, оригамі; поетичні читання; курси крою та шиття, аранжування; екскурсії до історичних пам'яток, музеїв (музею класичного японського села під відкритим небом, музею нецке); зустрічі з відомими діячами мистецтва; ранки, вечори, концерти; творчі об'єднання учнів – хорові та хореографічні колективи, оркестри, художні гуртки, студії фарбування тканини, клуби догляду за мандариновим садом тощо; заняття в пілотних школах); *позашкільні форми роботи* (масові милування природою (цукімі, ханами, спостереження за зірками), школа «Ліс Свободи»; школа виживання; фестивалі культури; центри декоративно-прикладної творчості, вистави театру Но, Кабукі, аматорські вистави; виставки (експозиція творів традиційного каліграфічного мистецтва, міжнародна виставка оригамі), школи ікебани, чайної церемонії; освітній центр молоді «Міні-Ямасіро», «Рурікей» префектури Кіото).

Багатство традиційних японських форм естетичного виховання не може бути охоплено в межах однієї статті. **Перспективами вивчення** проблеми є дослідження особливостей застосування традиційних позашкільних форм роботи в процесі естетичного виховання японських школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боярчук Ю. В. Общеобразовательная школа современной Японии / Юлия Владимировна Боярчук. – Пушино: ОНТИ ПНЦ РАН, 1996. – 144 с.
2. Железняк О. Н. Эстетическое воспитание в Японии: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Железняк Оксана Николаевна; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1998. – 20 с.
3. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс]: Мысль, 2010. – 2806 с. – Режим доступа до кн.: <http://terme.ru/dictionary>. – Назва з екрану.
4. Озерська О. Ю. Система підготовки вчителя в Японії / Оксана Юрійвна Озерська. – Харків: ППВ Нове слово, 2008. – 219 с.
5. Праздники Японии [Электронный ресурс] / [ред. Т. Прокофьева]. – Издательский дом «Ройбер», 2011. – Режим доступа до матеріалів: <http://www.calend.ru/holidays>. – Назва з екрану.
6. Свердлова Т. Г. Теоретичні засади процесу гуманізації освіти в Японії: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Свердлова Тетяна Геннадіївна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 280 с.
7. Умебаясі Масакі. Типологічні паралелі в календарних святах українців та японців: автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.05 / Умебаясі Масакі; Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2009. – 20 с.
8. Japanese coloring / ed. by Ikko Tamaka and Kazuko Koike. – Tokyo: Minato-ku, 2004. – 182 p.
9. Juniper A. Wabi Sabi: The Japanese Art of Impermanence / Andrew Juniper. – Boston: Tuttle Publishing, 2003. – 165 p.



ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Царьова Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Кіровоградського ПВНЗ «Соціально-педагогічний інститут Педагогічна академія».

*Інна ШИШОВА (Кіровоград, Україна)*

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Питання підвищення ефективності навчання і виховання дітей із особливими потребами є актуальними як для України, так і для інших держав світового суспільства, адже все більший відсоток школярів має порушення у розвитку. Важливим компонентом модернізації сучасної системи освіти є створення умов для інтеграції певних груп дітей у загальноосвітній процес масової школи.*

*Ключові слова: соціальна адаптація, інтеграція, інклюзивна освіта, діти із порушеннями розвитку. The problem of increasing the efficiency of training and educating children with special necessities is a vital question for Ukraine and other countries in the world community because more and more pupils have problems with various organs and systems system development. An important component of modernization of educational system is creating the conditions for efficient integration of certain groups of children with the problems of development into general education in secondary school.*

*Keywords: social adaptation, integration, inclusive education, children with problems of development.*

**Постановка проблеми.** Пошуки оптимальних шляхів реалізації корекційної роботи, удосконалення існуючих форм та методик, розробка нових технологій спеціального навчання активно відбуваються у корекційній педагогіці XXI століття.

У загальноосвітніх закладах уже зараз навчаються діти, які мають не тільки легкі, а й значні порушення розвитку, поведінки. Майбутнім педагогам і психологам важливо вміти діагностувати, ефективно навчати й виховувати, здійснювати заходи профілактики і корекції порушень розвитку, плідно спілкуватися з дітьми різних психофізичних особливостей, стану здоров'я, виконувати надзвичайно складні соціальні функції, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції дітей, формуючи їх особистісно.

Підготовка до соціальної адаптації дітей із порушеннями розвитку є важливою складовою діяльності майбутнього педагога та психолога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Підготовка майбутнього вчителя-професіонала передбачає урахування унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу. У класичній та сучасній науці цей напрям розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтессорі, А. Маслової, І. Беха, М. Боришевського, І. Кона. Проблеми формування професійної культури майбутнього спеціаліста, забезпечення його готовності до практичної, зокрема педагогічної, діяльності досліджувалися багатьма вченими у філософських (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремін, В. Луговий та ін.), психологічних (Д. Богоявленський, П. Гальперін, Є. Кабанова-Меллер, О. Леонтєв, С. Максименко, Н. Менчинська, С. Рубінштейн), дидактичних (В. Бондар, Ф. Гоноблін, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін) та інших аспектах.

У загальноосвітніх закладах уже зараз навчаються діти, які мають не тільки легкі, а й значні порушення розвитку, поведінки. Майбутнім педагогам і психологам важливо вміти діагностувати, ефективно навчати й виховувати, здійснювати заходи профілактики і корекції порушень розвитку, плідно спілкуватися з дітьми різних психофізичних особливостей, стану здоров'я, виконувати надзвичайно складні соціальні функції, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції дітей, формуючи їх особистісно.

Важливою складовою сучасного освітнього процесу дітей із порушеннями розвитку є інклюзивна освіта (інклюзія - inclusion (англ.) - включення) (інший термін – інтегрована) - навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, в єдиному освітньому просторі; гнучка, індивідуалізована система освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання і виховання здійснюються за індивідуальним навчальним планом, забезпечуються медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Цей процес передбачає створення у загальноосвітньому навчальному закладі адекватного освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної дитини, незалежно

від особливостей її психофізичного розвитку, і необхідних умов для організації засвоєння цими дітьми учбової інформації та здійснення медико-соціальної і психолого-педагогічної реабілітації.

**Мета написання статті.** Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища передбачає створення умов для розвитку самосвідомості спонукальної сфери особистості, відображення в її свідомості смислів і мотивів людської діяльності, результатом чого є прагнення дитини до оволодіння власною життєдіяльністю. Ми плануємо розглянути соціальну адаптацію у структурі підготовки студентів педагогічного університету до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

**Виклад основного матеріалу.** Соціальна адаптація таких дітей (від лат. *adapto* - пристосовую) має на меті приведення індивідуальної і групової поведінки аномальних дітей у відповідність із системою суспільних норм і цінностей, забезпечення адекватних стосунків із суспільством, колективом, усвідомленого виконання соціальних норм і правил.

Будь-яке порушення, часом досить незначне, може негативно позначитися на психічному розвитку дитини, викликати певні обмеження й специфічні особливості пізнавальної діяльності, деформувати становлення особистості [3: 14].

Діти із порушеннями у розвитку – це діти, у яких наявне відставання у психофізичному розвитку внаслідок порушення діяльності різних або декількох аналізаторів (зорового, слухового, рухового, мовленнєвого), а також внаслідок органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС). Термін використовується у психолого-педагогічній літературі для широкого визначення категорії дітей, які потребують спеціальної освіти.

Процес інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами було ініційовано батьками дітей із проблемами у розвитку, які декларували право своїх дітей навчатися спільно з іншими, у загальноосвітніх закладах, де мають бути створені умови, які задовольнятимуть вітальні і освітні потреби цих дітей.

В умовах інклюзії значно збільшується кількість і змінюється якість функцій, які має здійснювати педагог. Крім традиційних, додається робота щодо організації корекційно-розвивальної діяльності, співпраця з батьками школярів щодо подолання наслідків порушень розвитку, специфічні організаційні моменти.

Уже з початку відвідування навчального закладу батькам бажано налагодити тісний контакт із педагогами, розповісти їм про індивідуальні особливості дитини, створити разом із ними індивідуальну програму корекції і розвитку з урахуванням специфіки дефекту. Потрібно регулярно звертати увагу на зміни у психіці й особистості малюка, що відбуваються під впливом навчання і виховання, відвідувати батьківські збори, позакласні заходи. Участь батьків у житті класу, школи дає їм можливість орієнтуватися у питаннях, що стосуються загальношкільного життя, концентрувати увагу на посильній допомозі, створенні умов для навчання й виховання дітей, що мають обмежені можливості і потребують підвищеної уваги, специфічного індивідуального підходу.

Не всі родини можуть подолати проблеми, пов'язані із турботою про дитину із порушеннями розвитку, самостійно. Їм потрібна своєчасна підтримка і психотерапевтична допомога. Ця діяльність включає обстеження психологічного стану батьків, надання їм консультативної і, за необхідності, психотерапевтичної допомоги, навчання прийомам виховання і реабілітації дітей із обмеженими можливостями здоров'я в домашніх умовах, надання допомоги в діяльності суспільних об'єднань батьків дітей із порушеннями розвитку.

Успішність інтеграції дітей із відхиленнями у розвитку залежить не тільки від характеру і ступеня фізичних і психічних порушень, але й від ефективності їхньої взаємодії з оточуючими, ефективності спеціальних освітніх програм, які враховують необхідність корекції, характер відхилень, від того освітнього середовища, в яке дитина інтегрується. Реалізація інтегрованої освіти передбачає обов'язкове керівництво цим процесом фахівцями високого рівня, які можуть не тільки створити оптимальні умови для дитини, але й допомогти іншим педагогам, які не мають дефектологічної освіти, правильно організувати виховання і навчання дитини з відхиленнями у розвитку в колективі здорових однолітків.

Умовою ефективної освіти дітей з порушеннями розвитку є створення ситуації оптимального розвитку особистості, в якій важливе місце займає комунікативний аспект, адже педагог в умовах інклюзії має не тільки ефективно навчати і виховувати учнів, будувати стратегію життєвого розвитку особистості, але й здійснювати самопрофілактику особистісного емоційного вигорання.

Виховання передбачає залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, створення умов для її духовного зростання, формування ціннісного ставлення до дійсності. У результаті такого виховання відбувається налаштованість дитини на цінності творення добра.

Австро-угорський учений, автор «Філософії свободи», один із засновників антропософії Рудольф Штейнер писав: «...найбільше, що можна зробити для дитини, - підготувати її до того, щоб у належний момент життя, завдяки пізнанню самої себе, вона досягла переживання свободи... Виховуючи у людини все, що не її власним, я дозволяю їй власному самому прийняти те, що я дав як вихователь. Отже, я не дозволяю собі грубо втручатися в розвиток людської особистості, але я готую ґрунт для її розвитку, що має розпочатися разом із настанням статевої зрілості» [6: 147].

Італійський педагог-гуманіст, лікар, автор оригінальної системи виховання й навчання дітей, яку вона впроваджувала у закладах нового типу – «Будинках дитини», Марія Монтесорі вважала: «Важлива, головним чином, робота дитини: важливе те, що вона вчиться сама, сама виправляє свої помилки, вчителька зовсім не повинна в це втручатися. Жодна вчителька не навчить дитину вправності, яка виробляється шляхом гімнастичних вправ; необхідно, щоб дитина сама вправлялася в цьому, сама вчилася цьому. Це ж саме стосується і виховання почуттів» [6: 107-108].

У школах нашої держави поряд зі здоровими дітьми отримує освіту значна кількість учнів із порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату. Розглянемо проблеми соціальної адаптації та шляхи їх розв'язання в залежності від виду порушення.

На розвиток психіки людини значно впливає стан слуху. У людей із порушенням слуху відбувається загальне недорозвинення пізнавальної діяльності. Первинний дефект аналізатора породжує вторинні відхилення у розвитку, які, у свою чергу, є причиною виникнення інших відхилень. Кількість людей із відсутністю або зниженням функції органу слуху постійно збільшується. Приблизно 4-6 % від усього населення земної кулі мають порушення слуху такого ступеня, який ускладнює соціальне спілкування. При цьому близько 2 % населення має двосторонню значно виражену туговухість і сприймає розмовну мову на відстані менше 3 м, а до 4 % - страждають вираженою односторонньою туговухістю.

Перспективи здобуття професійної освіти особами з порушеним слухом залежать не лише від якості здобутої у школі освіти, рівня порушення слуху, ступеня розвитку словесного мовлення, а й від впливу найближчого соціального оточення, думки й очікувань сім'ї, шкільних товаришів, а також від готовності системи професійної освіти до включення в освітній потік студентів, що мають порушення слуху.

Сучасні умови розвитку суспільства, конкуренція на ринку праці, проблеми працевлаштування осіб із обмеженою працездатністю вимагають раннього життєвого і професійного самовизначення. Школа допомагає цьому шляхом політехнізації шкільної освіти, цілеспрямованої профорієнтації, підвищення якості загальної освіти і рівня соціальної адаптованості вихованців.

Дуже великою у життєдіяльності людини є роль зору. Через зоровий аналізатор людина отримує 90 % усієї інформації, за допомогою зору вона одержує найбільше вражень про основні ознаки, що характеризують предметний світ: колір, форму, величину. Зір допомагає отримати яскраві враження про всесвіт, побачити людей, природні явища, витвори мистецтва, він має велике значення для розвитку рухів людини.

На розвиток емоцій і почуттів дітей із порушенням зору значно впливає соціальне оточення й умови виховання. Сліпа дитина є більш залежною від суспільства й організації корекційно-педагогічних умов її життя. Е. Келер писала, що найтяжчою є не сліпота, а ставлення зрячих до сліпої людини. Сліпим властивий страх (в основному під час невмілого керівництва з боку батьків) перед невідомим, незвіданим простором.

Сліпу дитину травмують як ситуації емоційного відчуження, так і явне відкрите презирство до неї унаслідок її сліпоті. Це створює і загострює у дитини почуття неповноцінності, непотрібності, породжує стан глибокої тривожності, у результаті чого вона не може розвинути в собі адекватне почуття власної гідності. Її самооцінка може бути неадекватно заниженою. Особливо гостро переживають психологічну кризу підлітки [5].

У школах-інтернатах для дітей з аномаліями зору, що є закладами закритого типу, нерідко спостерігається односторонній розвиток особистості дитини. Надмірна опіка, знижена критичність поряд зі створенням умов, що усувають дію чинників, викликаних життєво-критичними

ситуаціями, формує у випускників таких шкіл низький рівень адаптації до реально існуючих складностей, невміння тверезо оцінити ситуацію. «Тепличні умови», а також відсутність повноцінного спілкування з однолітками, що мають нормальний зір, можуть бути причиною формування психологічного інфантилізму, остраху зробити небажане враження.

Тому забезпечення педагогічного процесу в спеціальних закладах, де навчаються і живуть діти з аномаліями розвитку психосенсорної сфери, потребує абсолютно нового підходу, що спирався б на глибокі знання особливостей перебігу процесів, які зумовлені наявністю дефекту. Необхідно уникати формального, стереотипного ставлення, черствості й емоційної сухості у спілкуванні з такими дітьми. Тільки жвавий інтерес до своєї професії, високий рівень рефлексії й емпатії, глибокі знання дефектології як науки про дефект допоможуть педагогу знайти ефективні способи продуктивної взаємодії з дитиною, що має глибокі порушення функціонування психосенсорної системи.

На емоційно-психічний стан дітей з вадами зору позитивно впливає музика. Це сприяє розвитку уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, тобто тих психічних процесів, що забезпечують пізнавальну діяльність. Дія музикотерапії сприяє емоційному розрядженню, регулюванню емоційного стану, підвищенню доступності для свідомого переживання психо- і соціодинамічних процесів.

Велике значення для розвитку дитини з порушенням зору має фізичне виховання. Спеціальні корекційні заняття з фізичного виховання, лікувальної фізкультури, ритміки, плавання мають включати розвиток силових, просторово-часових компонентів, моторних дій, координації, точності, спритності рухів [4].

Діти з порушеннями зору можуть навчатися у загальноосвітній масовій школі. Проте для них необхідно створювати спеціальні освітні умови:

- забезпечувати спеціальну освітленість, наявність тифлотехнічних засобів, спеціальних підручників;
- здійснювати психолого-педагогічний супровід дітей фахівцями - тифлопедагогами, тифлопсихологами;
- дотримуватися того, щоб освітній процес мав корекційну спрямованість [3: 33].

Для дітей із порушенням зором мають бути організовані спеціальні корекційні заняття: ритміка, лікувальна фізкультура, корекція порушень мовлення, заняття із соціально-побутового і просторового орієнтування, розвитку зорового сприймання.

Інтегрована форма навчання і виховання дітей із вадами зору передбачає комплексну спеціальну педагогічну допомогу, медико-психологічний супровід, використання спеціальних допоміжних засобів для дітей та методичну допомогу батькам і педагогам загальноосвітніх масових закладів.

Із загальної кількості народжених дітей 5-7% має вроджені або набуті захворювання і порушення опорно-рухового апарату. Більшість із них навчається у масових загальноосвітніх закладах. Провідним у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є руховий дефект – затримка формування, недорозвинення, порушення або втрата рухових функцій. Рухові розлади у таких дітей супроводжуються порушеннями психіки і мовлення.

Соціальна адаптація всіх цих груп дітей передбачає [2: 166] пристосування умов оточуючого середовища до дитини шляхом використання спеціальних технічних засобів пересування (візки, милиці, палиці, велосипеди), предметів побуту (тарілки, ложки, вмикачі електрообладнання), пандусів та пристосування дитини до умов оточуючого соціального середовища.

Технологія розвитку рухової активності цієї категорії дітей передбачає залучення батьків до активної участі у реалізації заходів щодо розвитку рухових можливостей та збільшенні рухової активності дітей в умовах домашнього виховання; взаємодію навчально-виховного закладу з батьками дітей; поєднання педагогічних заходів з компенсаторно-відновлювальними засобами (акупресура, Су-Джок терапія, голчасті аплікатори) із залученням до роботи з дітьми кваліфікованих педагогів-реабілітологів; використання привабливих та емоційно сприятливих інтерактивних форм і засобів корекції (рухливі ігри, музичні заняття, ігри-драматизації), групових форм роботи з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Корекція спілкування досягається використанням таких методів психотерапії: безпосередньої взаємодії педагога і дитини на зразок індивідуальної форми психотерапевтичної дії, ефективність якої полягає в індивідуалізації дій та розумінні особистісних проблем дитини; групової психотерапії; психогімнастики як різновиду невербальної техніки; бібліотерапії; терапевтичної



метафори як особливого прийому спілкування; ігрової терапії; терапії засобами образотворчої діяльності і основних положень медичної психології та деонтології.

Напрямами корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку пізнавальної діяльності дітей із ДЦП є: ознайомлення із навколишнім світом, розвиток просторових і часових уявлень, ігрової діяльності, пам'яті, уваги, мислення, сенсорних функцій. У процесі гри тренують і закріплюють набуті уміння і навички.

Затримку психічного розвитку визначають як уповільнення темпів розвитку. Для психічної сфери дітей із ЗПР типовим є поєднання дефіцитарних функцій зі збереженими. Парціальна (часткова) дефіцитарність вищих психічних функцій може супроводжуватися інфантильними рисами особистості і поведінки дитини. При цьому в окремих випадках у дитини страждає працездатність, в інших – довільність в організації діяльності, у третіх – мотивація до різних видів пізнавальної діяльності.

Характерними для усіх груп дітей із затримкою психічного розвитку є виражені порушення розумової працездатності, що полягають у підвищеній втомі. Особливо це проявляється під час розв'язання завдань, які вимагають тривалого інтелектуального напруження. Зміст навчання у спеціальних школах для дітей із затримкою психічного розвитку базується на програмах масової школи. Навчальний процес має свої особливості: значну увагу приділяють пропедевтичним періодам, під час яких учнів готують до опанування наступного матеріалу з основних предметів; збагачують досвід, усувають прогалини в знаннях, навичках організації та здійснення навчальної діяльності; помітне місце відведене спеціальним урокам повторення, що сприяє кращому засвоєнню знань, а це є особливо важливим, якщо враховувати послаблену пам'ять дітей цієї категорії; передбачено додаткові спеціальні корекційні заняття для усунення недоліків мовного чи фізичного розвитку, моторики.

Корекційну роботу проводять на кожному уроці. Її здійснюють на основі ґрунтовного вивчення особливостей дітей із різними типами затримки психічного розвитку; диференціації та індивідуального підходу до кожної дитини; запобігання виникненню втоми шляхом подання навчального матеріалу невеликими дозами; чергування видів діяльності, використання цікавого дидактичного матеріалу, яскравої наочності, проведення фізкультхвилинок; активізації та формування пізнавальних інтересів дітей, їхнього мислення шляхом використання ігрових моментів.

Дитину із затримкою психічного розвитку варто особливо уважно заохочувати за успіхи, яких вона досягла, підкреслювати та обговорювати з нею її досягнення. Необхідними є педагогічний такт, уважність та доброзичливість з боку вчителів і вихователів, готовність прийти на допомогу, формування в учнів упевненості у власних можливостях [2: 222].

Створення адекватних умов соціальної адаптації, що відповідають особливостям стану здоров'я, вікові, індивідуальному розвитку дитини, сприятиме більш ефективному загальному розвитку, самоактуалізації.

**Висновки дослідження** полягають у тому, що:

Дослідження досвіду становлення і розвитку дефектологічної освіти в Україні, вивчення тенденцій кадрового забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів, де вже навчаються діти із особливими потребами, необхідність урахування національних і європейських сучасних тенденцій інклюзивної освіти свідчать про доречність поглиблення професійної підготовки студентів педагогічного університету до роботи з дітьми, що мають порушення розвитку.

Процес професійної підготовки майбутніх педагогів має максимально модулювати майбутню професійну діяльність, враховуючи не тільки загальноосвітню, але й корекційно-розвивальну та соціально-адаптаційну складову.

З метою забезпечення студентів психолого-педагогічних спеціальностей навичками і вміннями роботи із соціальної адаптації школярів із порушеннями розвитку в умовах інклюзивної освіти необхідно, на нашу думку, звернути особливу увагу на оволодіння майбутніми фахівцями методами діагностики, профілактики і корекції порушень розвитку, сформуванню особистісної якості, що сприятимуть проведенню ефективної діяльності в контексті нашого дослідження.

Перспективи наших подальших наукових розвідок полягають у дослідженні технологій формування культури здоров'я майбутніх педагогів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Леонтьев А. А. Педагогическое общение [2-е изд., перераб. и доп.] / А. А. Леонтьев. - М.- Нальчик, 1996. – 96 с.

2. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник / А. Б. Рацул, І. О. Шишова, О. А. Рацул. – Кіровоград: «КОД», 2012. – 356 с.
3. Ремажєвська В. Практичні поради педагогу загальноосвітньої масової школи за наявності в класі дитини з проблемами зору / В. Ремажєвська // Дефектологія. – 2002. – № 4. – С. 33-38.
4. Силантьєв Д. О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Д. О. Силантьєв. – Київ, 2001. – 16 с.
5. Тиха Е. В. Корекція психічного розвитку в процесі навчання молодших школярів з аномаліями зору: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. В. Тиха. – Київ, 2001. – 21 с.
6. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; За заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Шишова Інна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

### **Катерина БАЙКАЧОВА (Євпаторія, Україна)**

## **ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА»**

*У статті подано основні історично-наукові погляди на сутність понять «етика», «мораль», «культура» та «морально-етична культура». Проаналізовано становлення та розвиток морально-етичної культури особистості. Визначено структура морально-етичної культури особистості.*

*Ключові слова: етика, мораль, культура, матеріальна культура, духовна культура, національна культура, світова культура, морально-етична культура.*

*The article presents the main historical and scientific views on the concept of «ethics», «morality», «culture» and «moral and ethical culture». The formation and development of moral and ethical culture is analyzed. The structure of person's moral and ethical culture is determined.*

*Keywords: ethics, morality, culture, material culture, spiritual culture, national culture, world culture, moral and ethical culture.*

**Постановка проблеми.** Розбудова державності, процеси входження України в європейський та світовий культурний, освітній, економічний, комунікативний простори потребують світоглядної визначеності. Одним з найважливіших напрямів в орієнтаційному виборі є морально-етична сфера. На сучасному етапі розвитку українського суспільства все більшої гостроти набуває проблема моралі та сформованості морально-етичної культури, посилення їх ціннісного аспекту. Морально-етична культура виступає способом осягнення дійсності, є спрямовуючою силою до вершин моралі, людського духу, усвідомлення цінності людського життя.

У державних документах: Конституції України (1996), Національній стратегії розвитку освіти і України на 2012-2021 роки, Законах України: «Про вищу освіту» (2002), «Про середню освіту» (1999), «Про захист суспільної моралі» (2003), «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (2000) зазначено, що серед основних принципів соціальної політики держави є повага до загальнолюдських цінностей, прав людини і народів України, безпосередня участь молоді в соціальному та культурному житті, відповідальність держави за створення умов для самореалізації кожної людини. Дискусія, яка ведеться у суспільстві щодо подальших шляхів розвитку освіти, висвітлює як проблему суперечності розуміння сутності морально-етичної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Виховання морально-етичної культури особистості привертає увагу дослідників різних галузей науки. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять праці філософського спрямування (Т. Аболіна, С. Анісімов, В. Бакштановський, М. Бахтін, О. Дробницький), в яких достатньо повно розроблено питання цінностей моралі і культури. Глибоко та послідовно розглядаються етичні аспекти в загальному контексті культурного розвитку особистості у працях О. Бодальова, Л. Волченко, О. Корніяки М. Прищак та ін. Чільне місце у роботах Ю. Афанасєєва, І. Бега, І. Зязюна, А. Комарової, О. Миронюк І. Надольного, В. Чепелева та ін. посідають теми духовного та культурологічного спрямування, що пов'язані з поведінкою та моральною свідомістю індивіда.

**Метою написання статті** є дослідження становлення та розвитку поняття «морально-етична культура», що дозволить, у подальших дослідженнях, чіткіше сформулювати сутність та зміст

підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховання морально-етичної культури у молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття етика етимологічно походить від стародавнього грецького слова «*etos*», яке спочатку (зокрема, ще в «Іліаді» Гомера) означало місцеперебування, спільне житло. Згодом набуло нового значення: звичай, темперамент, характер. Історія слова зафіксувала те важливе спостереження, що звичаї і характери людей народжуються в спільному житті. Видатний мислитель античності Аристотель беручи за основу значення слова як характеру (темпераменту), сформулював прикметник «*ethicos*» етичний, визначивши особливості людської добродітності (мужність, мудрість, помірність, справедливість та ін.). Для визначення науки, що вивчає етичні чесноти, Аристотель сформував новий іменник «*ethice*» етика, так, у IV ст. до н. е. етична наука одержала назву, що носить і досі.

Приблизним латинським аналогом слова «*etos*» є слово «*mosi*» (*moris*), що також означає владу і характер людини, крій одягу і моду, звичай і порядок. Стародавній римський філософ Цицерон, орієнтуючись на грецький досвід і прямо посилаючись на Аристотеля, сформував прикметник «*moralis*» (що належить до характеру, звичаїв), а від нього пізніше виникло поняття «*moralitas*» – мораль. Отже, за етимологічним змістом грецьке «*ethice*» і латинське «*moralitas*» збігаються [7: 356].

У процесі історико-культурного розвитку поняття етика і мораль наповнювалися різним змістом. У суспільній свідомості мораль стали розуміти як реальні явища (звичаї суспільства, стали норми поведінки, оціночні уявлення про добро, зло, справедливість тощо). Етику ж почали розглядати як науку, що вивчає мораль, реальне явище предметну сферу. Хоча в повсякденному слововживанні поняття моралі, моральності відмінності у значенні не завжди дотримуються. Російським аналогом терміна «мораль» є поняття «нравственность» (моральність). Першоджерелом стало слово «нрав» (характер, тобто сукупність душевних якостей, що відрізняються від розуму; пристрасті, волі та ін.), від якого утворено прикметник «нравственный», що і стало основою слова «нравственность». Уперше поняття моральність (нравственность) зустрічається у словнику російської мови кінця XVIII ст. Поняття мораль і моральність часто ототожнюються, і для цього є досить підстав. У сучасній літературі за ними закріплюється, наслідуючи німецького філософа Георга Гегеля, розуміння моралі як форми суспільної свідомості, сукупності усвідомлюваних людьми принципів, норм, правил поведінки, а моральності як утілення таких принципів, правил і норм у реальній поведінці людини та стосунках між нею й іншими людьми. Отже, історія термінів дозволяє зробити висновок, що етика – це наука про мораль (моральність), а мораль – реальне явище, предметна сфера [6: 426].

У сучасності, як ніколи раніше, дуже гостро стоять етичні проблеми. Розбудовувати молоду демократичну державу мають люди душевно чисті, високо моральні, охоплені загальнолюдськими цінностями. Мораль – одна з форм духовного життя, один із найдавніших, універсальних способів соціальної регуляції, має загальнолюдський сенс і конкретно-історичний зміст. Моральний вимір дає уявлення про міру людяності суспільства і особи. Мистецтво і релігія, філософія і право завжди звертались до проблем Добра і Зла, Справедливості, Гуманності, сенсу життя і щастя людини та узагальнювали досвід духовних пошуків [2: 58].

Особливо гостро проблема місця і ролі моральних цінностей у суспільному житті постала у XX ст. у період пострадянських трансформацій, зокрема, в Україні. Найвидатніші досягнення науково-технічного прогресу обернулися катастрофічними наслідками для людини (проблема війни в ядерний вік, глобальна екологічна криза, проблеми хвороб і голоду, взаємодії культур і освіти стали планетарними проблемами). Вирішення їх без опори на моральність людського існування здається неможливим. Оскільки інтелект, не наповнений, не пронизаний моральністю (моральними цінностями) здатний зруйнувати не тільки навколишній світ, але й самого себе. Моральне відродження і духовне вдосконалення людини – мета і засіб прогресивного розвитку суспільства і людства [1: 115].

Поняття «культура» складне і багатогранне. Чимало філософів та інших дослідників давніх і новітніх часів цікавились цим питанням. Саме слово «культура» латинського походження і означає «обробіток», «догляд».

Уперше це поняття вжив видатний римський мислитель, оратор і державний діяч Цицерон (106-43рр. до н.е.). У культурі він вбачав, з одного боку, діяльність по перетворенню природи на благо людини, а з іншого, – засіб удосконалення духовних сил людини, її розуму.

Пізніше слово «культура» все частіше почало вживатися як синонім освіченості, вихованості людини, і в цьому розумінні воно увійшло по суті у всі європейські мови. У середні віки поняття «культура» асоціювалося з міським укладом життя, а пізніше, в епоху Відродження, з досконалістю людини. Нарешті, у XVII ст. слово «культура» набуло самостійного наукового значення.

Німецький філософ XVII ст. Й. Рейдер відстоював ідею історичного прогресу людства, пов'язуючи його з розвитком культур. Він підкреслював, що творення і засвоєння набутої людством культури є необхідною умовою становлення людини, її «другим народженням» [8: 247].

Український філософ Г. Сковорода вперше поставив питання про культуру як окремий, незалежний від природи, символічний світ, у якому вищі цінності людського буття, все святе і божественне, розкриваються у символічній формі [3: 18].

Говорячи про генезис культури, варто визначити, що в суспільстві традиційно розрізняють два основні напрямки культури – матеріальний і духовний, відповідно до двох головних сфер людської діяльності.

Матеріальна культура охоплює всю сферу виробничої діяльності людства та її результати: як знаряддя праці, житло, предмети повсякденного побуту, одяг, будівельні споруди, засоби зв'язку, пам'ятники і монументи тощо.

Духовна культура стосується області свідомості, пізнання, моралі, виховання, освіти, науки, мистецтва, літератури та інших сторін духовної діяльності людини. Сюди також належать релігія і міфологія, світоглядні, політичні, моральні та інші уявлення людей. Між матеріальною і духовною культурою існує тісна органічна єдність.

Кожен народ, створюючи власну національну культуру, тим самим робить внесок у світову культуру, здійснюючи за її допомогою зв'язок з навколишньою природою та іншими народами. В результаті такого спілкування відбувається взаємне культурне збагачення, і як наслідок – різні культури розвиваються, ускладнюються, стають набагато різноманітнішими. Знання світової культури – феномен глобальний. Національна культура є частково і джерелом світової культури, одночасно витікаючи з неї. Без глобальної культури не може бути регіональної, самобутньої національної і навпаки. Світовій культурі властивий інтегративний процес. Національні ж мають диференційований характер.

У відповідності з носіями виділяють також культуру соціальних суб'єктів (міську, сільську, професійну, молодіжну). Упродовж розвитку людства виокремились певні культурні епохи: антична культура, культура середньовіччя, культура доби Відродження; окремі форми культури: політична, соціальна, правова, економічна, екологічна, фізична, морально-етична і т.д.

Отже, генезис культури складний і пов'язаний з історичним розвитком суспільства. Одночасно, є досить специфічними і культурні знання, які торкаються багатьох напрямків розвитку суспільства. Однак без культурних знань не можна говорити про цивілізовану людину, суспільство, не мислимий прогрес майбутнього людства.

Культура – явище історичне, що розвивається залежно від зміни соціально-економічних відносин і політичних систем. На противагу ідеалістичним теоріям культури, що відривають духовну культуру від матеріальної основи і пояснюють її як духовний продукт еліти, матеріалізм розглядає процес виробництва матеріальних благ як основи і джерело розвитку духовної культури. Будучи залежною від матеріальних умов, духовна культура не змінюється автоматично слідом за матеріальною основою, а характеризується відносно самостійністю. Морально-етична культура є невід'ємною складовою частиною духовної культури. Морально-етична культура – це міра моральної соціалізації особистості, тобто ступінь освоєння і привласнення пануючих у суспільстві моральних цінностей, ступінь реалізації їх у діяльності в різних сферах суспільного життя. Інакше кажучи, це досягнутий людиною ступінь морального розвитку, який характеризується засвоєними і реалізованими в діяльності морально-етичними цінностями. У повсякденному слововживанні під морально-етичною культурою найчастіше розуміють моральну вихованість людини, ступінь засвоєння нею морально-етичних норм, вимог і їх реалізацію у своїх вчинках.

Структурно морально-етична культура виступає як діалектична єдність культури моральної свідомості і культури моральної поведінки, що в свою чергу є складовими загальної культури людини. Моральна свідомість – це специфічний різновид суспільної й індивідуальної свідомості, спрямований на освоєння ціннісних властивостей суспільних відносин і вчинків людей з позиції



їх відповідності прийнятим у суспільстві морально-етичним нормам та настановам. Культура моральної свідомості особистості включає культуру етичного мислення і культуру моральних почуттів. Культурний потенціал моральної свідомості реалізується, передусім, у культурі етичного мислення. Критерієм культури етичного мислення є оптимальність прийняття моральних рішень і розв'язання моральних конфліктів. Моральна свідомість мусить спиратися не тільки на аргументи розуму, а й на силу почуттів. Саме почуття людини, перетворені, відшліфовані моральністю, є могутнім фактором переходу етичних знань у моральні вчинки. Культура моральних почуттів – одна з найважливіших характеристик моральної свідомості особи. Ступінь моральної вихованості людини збігається з тим, наскільки в ній розвинута здатність до морального резонансу, співпереживання, співчуття, милосердя, наскільки морально чисті почуття. Формування культури моральних почуттів дуже важливий резерв удосконалення морально-етичної культури людини і міжособистісних стосунків. Культура моральних почуттів є одним із основних показників духовно-морального світу особистості. Отже, у поведінці людини визначальну роль відіграє культура моральної свідомості, тобто її внутрішня культура, що ґрунтується на світогляді і засвоєних морально-етичних цінностях [4: 76-78].

Морально-етична культура, крім культури моральної свідомості, включає й культуру моральної поведінки, тобто зовнішню культуру. Це знання і втілення у вчинках, поведінці особистості правил етикету. Словом «етикет» визначався встановлений порядок і форма поведінки при дворі монарха, тобто придворний протокол. Кожна епоха, кожне суспільство відрізняється своїми правилами поведінки, системою норм пристойності. Сучасний етикет – це сукупність правил повсякденної поведінки, що стосується зовнішнього прояву ставлення до людини, в основі якого лежать уявлення про моральне і прекрасне. Сучасний етикет ґрунтується на моральних принципах гуманізму й демократизму, що сприяють взаєморозумінню, взаємодії, комфортному спілкуванню між людьми. Ввічливість, скромність, простота, тактовність, точність – це найважливіші вимоги культури поведінки, дотримання зовнішніх правил порядності [5: 298].

**Висновки.** Генеза поняття дає змогу визначити морально-етичну культуру як якісну характеристику морального розвитку і моральної зрілості особистості, яка проявляється: по-перше, у культурі моральних почуттів, що є вираженням здатності особистості до співчуття, співпереживання, милосердя, тобто відчувати чужі біль і радість як власні; по-друге, у культурі етичного мислення як раціональній складовій моральної свідомості, виражається у знанні моральних вимог суспільства, у здатності людини свідомо обґрунтувати мету і засоби діяльності; по-третє, у культурі поведінки, за допомогою якої реалізуються поставлена і прийнята моральна мета. Нарешті, морально-етична культура проявляється в усій системі поглядів і переконань, повсякденній поведінці, конкретних вчинках людини, що здійснюються нею у різних видах діяльності, реалізується у будь-якому виді особистісної культури (політичної, правової, естетичної, професійної тощо), у тій мірі, в якій відповідний вид людської діяльності має морально-етичний вимір, морально-етичний аспект.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1.: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Навч.-метод. видання // І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Грінберг Л.Г. Сутність та специфіка моральної культури // Питання моральної культури / Під ред.В. Жямайтісу. – В., 1981. – С. 58-59.
3. Зубра А.С. Культура особистості як духовна цінність / Посібник для педагогів, вихователів, вчителів, студентів // А.С. Зубра. – Мн.: Універс-е, 2001 – 184 с.
4. Лаптенко А.С. Моральна культура суспільства: Монографія НІО / А.С. Лаптенко. – Мн.: НДО, 1999. – 202 с.
5. Москальова Л.Ю. Значення сакрального мистецтва для етико-моральної підготовки особистості (історичний аспект) / Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць // Л.Ю. Москальова. – Вип.21 / Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП «Єдельвейс і К.», 2007. – С. 297-301.
6. Русская философия: Словарь / Под ред. М.А. Маслина. – М.: Республика, 1995. – 655 с.
7. Словник з етики / Під ред. А.А. Гусейнова і І.С. Кона. – 6-е вид. – М.: Політвидав, 1989. – 447 с.
8. Філософський словник / В.Н. Мірошниченко, Л.В. Остапенко, Е.В. Шахова. – 2004. – 560 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Байкачова Катерина Володимирівна** – асистент кафедри педагогіки і психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

**Олександр БРОЯКОВСЬКИЙ (Кіровоград, Україна)**  
**АКАДЕМІЧНИЙ СЕМІНАР В.Б. АНТОНОВИЧА**  
**Й ПІДГОТОВКА КАДРІВ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ**  
**ІНТЕЛІГЕНЦІЇ ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ**

*Розглядається педагогічна система використання університетського семінару з історії професора В.Б. Антоновича для підготовки кадрів української наукової інтелігенції.*

*Ключові слова: В.Б. Антонович, історія педагогіки, національна освіта, академічний семінар, інтелігенція.*

*Рассматривается педагогическая система использования университетского семинара по истории профессора В.Б. Антоновича для подготовки кадров украинской научной интеллигенции.*

*Ключевые слова: В.Б. Антонович, история педагогики, национальное образование, академический семинар, интеллигенция.*

*The pedagogical system of the using the university seminar of History by professor V.B. Antonovich for training personnel of Ukrainian scientific intelligentsia has been examined.*

*Key words: V.B. Antonovich, history of pedagogic, national community, academic seminar, intelligentsia.*

**Постановка проблеми.** Розвиток педагогічної науки, зокрема, історії педагогіки України на сучасному етапі характеризується пошуком нових та удосконаленням вже існуючих напрямів дослідження. Вивчення історії вітчизняної освіти неможливе без визначення внеску окремих видатних особистостей у процес, що вимагає глибокого осмислення їх ролі у формуванні педагогічних концепцій, застосування виховних методів в освітянській діяльності. Подібні дослідження мають охоплювати творчість освітян різних епох, наукових шкіл та напрямів. Без детального вивчення усього спектру їх педагогічної діяльності не можливе створення узагальнюючих, систематичних праць з історії вітчизняної педагогіки.

Серед визначних особистостей, діяльність і педагогічна спадщина яких потребує особливої уваги, – постать Володимира Боніфатійовича Антоновича (1834 – 1908), історика, громадського діяча, ідеолога національно-культурного відродження України другої половини ХІХ – поч. ХХ ст. Саме він є одним з основоположників української національної вищої освіти, фундатором Київської наукової школи, з осередку якої вийшли: М.С. Грушевський, О.І. Левицький, В.М. Доманицький, О.С. Грушевський, В.Ю. Данилевич, М.П. Дашкевич і ряд інших видатних діячів вітчизняної культури й освіти.

Незважаючи на знаковість організаційної праці В.Б. Антоновича у сфері підготовки національних кадрів української інтелігенції, форми й методи його педагогічної системи окреслені прелімінарно і не стали об'єктом спеціальних досліджень [3; 7; 11; 12]. Відповідно, **мета** даної статті полягає у висвітленні професорсько-академічної діяльності професора Володимира Антоновича в Київському університеті Св. Володимира, яку він здійснював під час проведення семінарських занять з курсу вітчизняної історії, переслідуючи конкретну мету – виховання кадрів патріотично налаштованої української національної інтелігенції.

Антонович розпочав свою викладацьку діяльність в Київському університеті у квітні 1870 року, коли Рада університету на таємному голосуванні обрала його на посаду доцента російської історії [11: 423]. З вересня 1870 року він розпочинає регулярно читати лекції з різнопланових курсів, що були атрибутами обов'язкової університетської програми в навчальних закладах російської імперії [7: 86]. Окрім лекційних курсів, Антонович також вів в університеті історичний семінар. Потрібно зауважити, що ця форма навчання лише починала пробивати собі дорогу в системі університетського викладання тогочасної Росії. Започаткована класиком європейської історичної науки Л. фон Ранке в Берлінському університеті (1834 р.), форма семінарського навчання була перенесена на східнослов'янський ґрунт М. Іванишевим і використовувалась ним на юридичному факультеті Київського університету 50-х років ХІХ століття для вивчення пам'яток давнього права. Згодом так звані просемінарії розпочав використовувати професор економіки Н. Бунге. На історико-філологічному відділенні семінари спорадично проводив В. Шульгін, професор загальної історії. У пореформений період у зв'язку з відвертою орієнтацією міністра освіти Росії Д. Толстого на пруську систему навчання в російських університетах семінари перетворюються в атрибути широкого впровадження. Для піднесення їх ролі на сторінках офіційного “Журналу Міністерства народного образования” була поміщена стаття одного з найбільш впливових німецьких істориків того часу, фундатора малогерманської історичної школи, професора Берлінського університету Йогана Дройзена, в якій він показав роль семінару для підготовки молодих науковців. На думку Дройзена, “метою практичних занять

студентів в університеті є формування навиків самостійної праці, оволодіння методами дослідження історії, оскільки методи – це важіль в галузі науки, в той час як окремі знання – це маса, яку вони приводять в рух” [12: 126]. Головне науково-методичне правило проведення семінарів з історії полягало, згідно канонів, розроблених Л. Ранке, і доповнень малогерманської історичної школи, в поступовому переході від самостійної критичної роботи з першоджерелами до реконструкції історичних подій і на основі історичної індукції здійснення синтезу зібраних історичних свідчень. Кінцевим результатом процесу мало стати написання наукових праць по проблемах з метою завершальної розробки концепції національної германської історії. Родоначальник семінарської форми навчання в європейських університетах Л. Ранке висунув також думку, що кожний професор історії повинен будувати тематику проведення семінарів у відповідності зі своїми науковими інтересами. Таким чином, запропонована німецькими істориками система університетського навчання означала довільний вибір тематики занять, форми викладу матеріалу, практику обговорення, але, з іншого боку, вона не узгоджувалася з лекційною тематикою та не відзначалася систематичністю у проведенні занять. Саме через те, що німецька система організації семінарів характеризувалась свободою вибору теми і обговорення, вона не особливо віталася з боку влади, яка боялася політичної пропаганди з боку ліберальної професури в Росії. Тому міністерство освіти вирішило уніфікувати модель їх проведення, що сильно зашкодило їх науковому рівню, оскільки такий підхід неминуче вів до формалізації навчального процесу.

Антонович у повній мірі оцінив можливість ефективного використання академічного семінару для залучення найкраще підготовленої молоді для розробки місцевої історії. З підготовчих викладацьких записів Антоновича видно, що перші семінари були введені в практику з 1871 року і стали надалі постійною системою проведення навчання. Але форма їх використання видозмінювалась у залежності від тієї мети, яку історик вбачав як провідну в системі розробки української історії і еволюції історичної науки тогочасної Росії. Відомо, що перші семінари Антонович проводив виключно у формі вивчення маловідомих, переважно іноземного походження джерел з історії “Юго-Западной России”, з акцентом на евристично-пошукову діяльність своїх слухачів. Такий стиль роботи був йому добре знайомий, оскільки, ще до заняття університетської кафедри, Антонович у ранзі редактора видань Київської археографічної комісії, залучав студентів історико-філологічного відділення для роботи в архіві. Ще в 1868 році він апробував головні принципи співпраці з перспективною для діяльності в науковому полі молоддю, спільно з студентом М. Козловським, підготувавши для публікації в “Университетских известиях” документальну збірку “Грамоты великих князей Литовских с 1390 по 1659 гг.”.

Сама організація академічного семінару Антоновичем була поставлена в руслі німецької класичної традиції Л. Ранке та його школи. Він вміло розширював пізнання слухачів, старався піднести їх цікавість до науки, привчав до самостійної праці і критичного відношення до джерел. При чому, за спогадами Данилевича, Антонович намагався дати студентам щонайбільше ініціативи: вони самостійно читали, перекладали і розбирали пам’ятки. Антонович виправляв помилки студентів, доповнював зроблений коментар, причому “пояснення були настільки широкі, що аудиторія отримувала багатий запас відомостей по давній руській історії” [6: 389]. За таким же педагогічно-навчальним сценарієм велись заняття з історії “Юго-Западной России”. Різниця полягала лише в тому, що використовувались козацькі літописи та широко залучався актовий матеріал, опублікований в “Архивах Юго-Западной России”.

Особливо суттєве значення Антонович надавав вивченню джерел іноземного походження, маловідомих широкому загалу дослідників історії. Перекладом і дослідженням Антонович прагнув не лише виробити вміння аналізувати письмові свідчення, але і розширити сам комплекс джерел, насамперед з української історії. При цьому він дуже вміло керував цим процесом, оскільки вже в час перших семінарів окреслив ті теми і джерела, які мають бути опрацьовані в рамках університетського навчання.

Ознайомившись з науковими можливостями своїх учнів, Антонович найкраще підготовленим студентам пропонував скласти реферат по одній з наукових проблем. Причому, запропоновані ним теми давали можливість попрацювати самостійно, так як вони стосувались питань, слабо розроблених тогочасною наукою. Тому кожний з вихованців Антоновича міг проявити ініціативу, оскільки, взявши тему реферату, не міг за браком критичних праць вдатися до простої компіляції і змушений був працювати виключно самостійно.

Теми рефератів Антонович ніколи не ставив широко, як правило, вони стосувались лише особного джерела. Цим самим він хотів привчити майбутніх науковців цінувати історичну пам'ятку, привчити до скрупульозного аналізу, позбавити верхоглядства і, головне, переконати, що розробка історії – це копітка та систематична праця, яка вимагає не лише знань, але і великих зусиль та належної фахової підготовки. Використання джерел іноземного походження вимагали також від студентів-істориків поглибленого знання іноземних мов, без чого науковець неминуче був би детермінований постановкою проблем лише локального історичного змісту.

Окрім друкованих джерел іноземного походження, Антонович дуже високо цінував виробіток уміння опрацьовувати актовий матеріал. Тому в рамках семінарів він традиційно знайомив своїх вихованців із складом і змістом актових книг Київського Центрального Архіву та завжди пропонував бажаючим спробувати себе на цьому дуже корисному для науки, але малоприглядному для науковця полі історичної праці. В останньому випадку Антонович не обмежувався лише аудиторними заняттями, але і проводив заняття безпосередньо в приміщенні Київського Архіву, залучаючи до процесу навчання своїх перших вихованців, як, наприклад, відомого згодом архівіста І. Каманіна.

Сама по собі праця над джерелами перетворила б семінар у звичайне рутинне академічне навчання, якби не якісно новий метод, впроваджений Антоновичем у формі підготовки рефератів, які не лише читалися, але і детально обговорювались всіма студентами. Досить часто він роздавав однакові теми, але вимагав їхнього розгляду під різним науковим кутом, тому не дивно, що згодом окремі проблеми української історії розроблялись водночас кількома учнями Антоновича.

Обговорення теми в рамках семінару завжди закінчувалось виступом Антоновича, який давав загальну оцінку проведеної роботи. При чому досить часто він доповнював інформаційно зміст проблеми, а в окремих випадках навіть читав додаткові лекції. За спогадами В. Данилевича, коли при підготовці рефератів виявились поверхові знання з допоміжних історичних дисциплін, Антонович прочитав цілий курс сфрагістики, геральдики і палеографії [6: 389].

Завершальною формою проведення академічного семінару була публікація найбільш важливих з наукового погляду студентських рефератів. На першому етапі викладацької діяльності Антоновича виключна більшість з них мала відношення до джерел іноземного походження з української історії. У результаті на сторінках “Университетские записок” та особних випусках “Сочинений студентов университета Св. Владимира” з'явилась низка перекладів зі вступними джерелознавчими оглядами учнів Антоновича.

Деякі джерелознавчі студії, що вийшли із семінару Антоновича, була настільки науково добре поставлені, що їх автори удостоювались в університеті золотих медалей за кращі твори з історії. Як приклад можна вказати на “Этнографию Руси по Адаму Бременскому” представника старшої генерації учнів Антоновича В. Ляскоронського, удостоєного такої нагороди в 1883 році [6: 392].

Потрібно підкреслити, що вироблений Антоновичем у рамках академічного семінару в слухачів нахил до документалізму і вивчення першоджерел проявлявся і по закінченні ними університету. Як правило, вони продовжували подальшу розробку запропонованої Антоновичем в роки їх студентського навчання теми. Так з'явилося “Топографическое описание Черниговского наместничества Шафонского” Н. Стороженка, публікації з арабських джерел П. Голубовського та ряд інших досліджень.

Окремі з учнів Антоновича розвинули прищеплений в рамках семінару нахил до вивчення актових матеріалів і після закінчення університету опублікували низку цінних для так званої української “побутової історії” матеріалів. У цьому плані показовими є публікації І. Каманіна “Сборник материалов извлеченных из Киевского Центрального Архива” і “Материалы Киевской городской общины”.

У тих випадках, коли мова йшла про особливо обдарованих вихованців, Антонович уже на початку 70-х років допускав можливість синтезу по окремих епізодах української історії. У таких випадках тематичні реферати в рамках семінарських занять поступово удосконалювались і перетворювались у серйозні наукові дослідження. Першою працею такого роду, яка водночас розпочала знамениту серію “обласних досліджень” давньоруської історії, стало “Княжение Даниила Галицкого по русским и иностранным источникам” М. Дашкевича, одного з найяскравіших учнів старшої генерації Антоновича, вперше з числа його вихованців отримавшого за свій твір золоту медаль в 1873 році [6: 1].

Наступного року з не менш блискучим дослідженням у галузі малознайомої для того часу соціальної історії виступив інший учень Антоновича О. Левицький. Його об'ємний "Очерк внутренней истории Малороссии второй половины XVII в.", опублікований в "Университетских известиях" за 1874 рік, привернув увагу провідних істориків тогочасної Росії, у тому числі М. Костомарова, який зазначив новизну джерельної бази і глибину наукового осмислення проблеми. Лише та обставина, що між кафедрами історико-філологічного відділення університету було вироблено правило черговості у виборі тем для медальних робіт, позбавило студію О. Левицького вищої для студентів університету нагороди [8: 3 зв.].

Бували випадки, коли вибрані в рамках академічного семінару Антоновича теми оброблялися досить тривалий проміжок часу і виходили як осібні дослідження або захищалися як кандидатські дисертації. Така участь характерна для праці П. Іванова "Исторические судьбы Волынской земли с древнейших времен до конца XV ст.", опублікованої вже в роки його викладацької діяльності в Новоросійському університеті. Подібна ситуація трапилась і з представником молодшої генерації учнів Антоновича О. Грушевським, перша частина дослідження якого під назвою "Очерк истории Турово-Линского княжества XI–XIII в." вийшла через два роки після закінчення університету, а друга з історії Пінського Полісся XV–XVII ст. була оприлюднена лише в 1903 році.

Окремі з учнів Антоновича продовжували розробку проблеми "областної" історії навіть у ранзі докторських дисертацій, тобто займалися розробкою визначеної ще в рамках університетського семінару теми. Показовим у даному випадку є приклад П. Голубовського, який обробив проблему, дуже наближену до тематичного діапазону студентських досліджень. У 1884 році він опублікував у ранзі магістерського дослідження "Историю Южно-русских степей IX–XII вв.", що розширила географічні межі давньоруської історії, а згодом в 1895 році "Историю Смоленской земли", яка склала вже його докторську дисертацію. Подібна ситуація трапилась також з В. Ляскоронським, який історією Переяславської землі започаткував низку досліджень з історії українського Лівобережжя [10: 2].

Вже сам перелік тематики досліджень показує, що Антонович прагнув охопити студіями своїх учнів не лише магістральну, але і периферійну сторону давньоруської історії, пов'язану з вивченням окремих земель, переважно до XIV ст., коли вони опинилися у складі Великого князівства Литовського. На думку О. Багалія, "теми Антонович давав не випадкові, а щоб на підставі них у цілокупності систематично було розроблено всю "обласну добу" Київської Русі. Тому ці праці корисні не лише для історії України, але і Білорусії та навіть Росії [4:139].

Таких же висновків доходить і М. Грушевський, який стверджує, що "Антонович проводив послідовно програму регіонального дослідження історії, хоча своїм учням ніякої детальної схеми і не нав'язував". Єдине, в чому Антонович особливо старався, так це допомогти в публікації, оскільки він слушно вважав, що молода людина, відчувши смак надрукованої праці, не перестане писати для друку і буде працювати в руслі теми по історії рідної йому землі.

Таким чином, здійснений огляд академічної діяльності Володимира Антоновича в Київському університеті 70 – 80-х років XIX століття засвідчує наявність певної педагогічної системи, сутність якої зводилась до підбору й подальшої підготовки національно свідомих кадрів української інтелігенції. Вперше апробований з цією метою академічний семінар виявився ефективною формою реалізації проекту і привів до створення наукової історичної школи. Подальша розробка проблеми може не лише поглибити розуміння характеру інституціоналізації освіти в Україні, але й по-новому інтерпретувати непересічну роль В.Б. Антоновича в цьому процесі.

#### **Література**

1. Багалій Д.І. Автобіографія / Д.І. Багалій. – К.1927. – 139 с.
2. Багалій Д.І. Матеріали до біографії В.Б. Антоновича / Д.І. Багалій. – К., 1929. – С. 5–14.
3. Василюк О. До педагогічної діяльності Володимира Антоновича (приватні виклади) / О. Василюк // Третя академія пам'яті професора В.Б. Антоновича. – К., 1996. – С. 90–101.
4. Грушевський М.С. Володимир Антонович. Основні ідеї його творчості і діяльності / М.С. Грушевський // Записки Українського Наукового Товариства в Києві. – 1908. – Кн. 3. – С. 5–14.
5. Данилевич В. В.Б. Антонович как профессор / В. Данилевич // Син України: Володимир Боніфатійович Антонович. У 3-х томах. – К.: Заповіт, 1997. – Т. 1. – С. 386–390.
6. Дашкевич М.П. Автобіографія / М.П. Дашкевич. – Інститут рукописів. Національна бібліотека України НАН України ім. В. Вернадського (Далі ІР НБУВ). – Ф. 65. – Спр. 120. – Арк. 1.
7. Кіян О. Володимир Антонович / О. Кіян // Історія України в особах XIX – XX ст. – К.: Вид. "Україна", 1995. – С. 85–91.

8. Левицький О.І. Листи В.Ю. Данилевичу / О.І. Левицький // ІР НБУВ. – Ф. 29. – Спр. 1180–1181. – Арк. 1–4.
9. Ляскоронський В.Г. Спогади за Володимира Боніфатійовича Антоновича як професора / В.Г. Ляскоронський // Син України. – К.: Заповіт, 1997. – Т. 1. – С. 391–398.
10. Ляскоронський В.Г. Автобіографія: краткое curriculum vitae проф. В.Г. Ляскоронського / В.Г. Ляскоронський // ІР НБУВ. – Ф. 90. – Спр. 1. – Арк. 1–5.
11. Побірченко Н.С. Антонович В.Б. / Н.С. Побірченко // Українська педагогіка в персоналіях. За ред. О.В. Сухомлинської. – Кн. 1. – К.: Либідь, 2005. – С. 421–432.
12. Ульяновський В., Короткий В. Володимир Антонович: образ на тлі епохи / В. Ульяновський, В. Короткий. – К.: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1997. – 218 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Брояковський Олександр Вікторович** – пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

### **Неделина ЗДРАВКОВА, Дочка ЦВЕТКОВА (Стара Загора, Българи)**

## **ВЪЗПИТАТЕЛНАТА РАБОТА НА УЧИТЕЛЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНИЯ ИНТЕРЕС ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ**

*Социалният интерес е ключова концепция в теорията на А. Адлер. Представени са възгледите на А. Адлер за социалния интерес и връзката му с условията на средата в която расте и се развива детето. В статията представяме резултати от проучване на развитието на социалния интерес при деца в предучилищна възраст, отглеждани в семейство и в институция.*

*Ключови думи: социален интерес, социална институция, деца лишени от родителска грижа.*

*Social interest is a key concept in the theory of A. Adler. In this paper we present the results of the study of the development of social interest in preschool children reared in family and in institutions.*

*Key words: social institution, children without parental care, social interest, social institution*

Главна идея в системата от възгледи на Алфред Адлер е концепцията, която се основава на разбирането, че индивидът не може да бъде отделен от социума. Едни от най-зрелите и най-оригинални негови трудове са посветени на социалния интерес. А. Адлер приема тезата, че социалните подбуди стоят в основата на човешката мотивация. От гледна точка на тези схващания на А. Адлер хората са мотивирани от вродения социален интерес, който ги „заставя“ да подчинят личните ползи на общото благо.

А. Адлер основава психологията си на понятието *Gemeinschaftsgefühl*, немски неологизъм, който е преведен като обществен интерес, социално чувство, общностно чувство, чувство за солидарност, социален смисъл, свързаност на човек с човека, чувство за партньорство в човешкото общество.

В основата на вижданията на А. Адлер за социалния интерес лежи „чувството за принадлежност“ към човешката раса, т.е. стремежът на индивида да принадлежи. Целта на всички хора, включително и на децата е да принадлежат към определена социална група или общност. „Всяко дете иска да принадлежи, да бъде значимо, да зачита и да го зачитат първо в семейството и по-късно в широкото общество“ [5: 36].

В индивидуалната психология на А. Адлер всяко човешко поведение се разглежда и интерпретира в социален контекст, у всяко човешко същество се наблюдава естествено чувство за общност или социален интерес, разбран като вроден стремеж към социални взаимоотношения и сътрудничество. А. Адлер предлага следната формулировка на „чувството за общност“ или социален интерес - „Чувството за общност не е вродено, то е само природна даденост, която трябва да се развие съзнателно. Не можем да разчитаме на т.н. „социален инстинкт“, защото изявата му зависи изцяло от възгледите и представите на детето за неговото обкръжение“ [3: 49].

Според А.Адлер е важно да се развива тази природна даденост, която е заложена във всеки човек, но за това е необходима благоприятна среда и подходящо възпитание в семейството. Майката има основни функции в този процес - нейна е задачата да възпитава у детето чувство за сътрудничество, интерес, приятелско отношение към членовете на семейството, а след това и извън него. Той определя майчината фигура като уникална, защото тя играе решаваща роля за развитие на социалния интерес у детето. Именно майката, контактът с която е първи в живота на детето и му оказва най-голямо влияние, полага огромни усилия за развитие на социалния интерес

[10: 27]. „Майката трябва стъпка по стъпка да създава у детето интерес към останалите хора и към заобикалящия го свят...тогава тя ще види как у детето ѝ се развива чувството за общност, самостоятелност и смелост. Така и детето ще открие своята собствена цел – да бъде събрат и приятел, добър сътрудник и истински партньор в любовта” [3: 50].

А. Адлер многократно отбелязва, че за равнището на развитие на социалния интерес е необходимо специално възпитание и упражняване. Това качество, макар че е природна даденост на човека, се схваща като развиващо се единствено в социален контекст и в частност чрез ранното взаимодействие на детето първо с майката, а след това и с другите близки.

Съществуват множество изследвания и проучвания, които доказват, че децата растат и се развиват най-добре, когато живеят в стабилни, сигурни и осигуряващи добро възпитание семейства. В статия „За нуждите на детето от нежност” А.Адлер пише: „Децата искат да бъдат прегръщани, галени, хвалени, имат слабост към гушкане, искат винаги да са близо до обичаната личност, искат да ги вземат в леглото при нея и т.н.” „Те...са щастливи от една прегръдка, от една целувка, от приятелско лице, от любезна дума” [2: 20]. По-късно тази нужда от нежност се насочва към любезни отношения, от където произтичат и любовта към роднините, приятелството, чувството за общност и любовта. А.Адлер неколкократно повтаря, че нуждата от нежност е предварителна форма на чувството за общност” [2:20].

Детето, което расте в условията на институционална грижа се развива различно от детето, което се отглежда в семейство. Дефицитите на грижа, невъзможността за непрекъснато индивидуално внимание и общуване, насърчаване и стимулиране на развитието са фактори, които довеждат до изоставане в психичното развитие на детето и в следствие на това до ниски нива на социален интерес. “Веднага след раждането си детето, което попада в семейство, заема своето място ...у детето бързо се развива вкус към ласки, емоционална привързаност, усещане за собствена значимост, то расте в атмосфера на топлина, грижа и сигурност [9:50]. Това не се случва с децата, попадащи в институция.

Ако нуждата от майчини грижи не е била удовлетворена, децата стават отчуждени, те не могат да намерят някой, към когото да се привържат за постоянно и остават отчуждени и равнодушни [6:9].

Всички тези фактори оказват влияние върху развитието на нивото на социален интерес при децата отглеждани в институция. Децата в институция са подложени на такива жизнени ситуации, в които нямат възможност да удовлетворят потребността си от любов и принадлежност.

Тъй като индивидът се намира в социален контекст, социалния интерес се явява решаващ фактор за неговата адаптация. Нарушената адаптация се характеризира с преувеличено чувство за малоценност, неразвит социален интерес и нежелание за сътрудничество.

Значението на социалния интерес се проявява в множество форми, но по-конкретно се свързва с приспособяването, готовността на човек да си сътрудничи и да помага. Друга форма е емпатията, способността за емпатично разбиране на мислите, чувствата и опита на другия. «Емпатията и разбирането са същности на социалното чувство, на хармония с вселената (...). Ние говорим за идентификация, когато детето се стреми да стане като баща си, да вижда с очите на баща си, да го „разбира“ и по този начин има полезна цел пред себе си.” [12:136 – 137].

Социалният интерес е свързан с общото психично развитие и в частност с речта. „Речта, едно от най- големите постижения на живота не е нещо, постигнато от индивида, а тя се появява като резултат от сътрудничеството. Речта би била немислима без да има интерес към другия“ [11:172]. А. Адлер обръща особено внимание на развитието на говора при децата и показва неговата тясна връзка с развитието на социалния интерес. „Развитието на говора се ускорява или затруднява от редица фактори, но на първо място от степента на чувството за общност. Децата с чувство за общност, които изпитват желание да влязат в съприкосновение със своите събратя – хората, се научават да говорят много по-бързо и по-лесно от децата, които странят от тях.” [1: 35].

Изоставането в развитието на речта у децата от социалните домове, бедността на речника е предпоставка за ограничаване на социалните контакти и взаимодействия с обкръжението. В резултат на това децата изпитват трудности в адаптацията към средата и невъзможност за социална интеграция. Това говори за затвореност и изолираност на детето от социалната среда, което подсказва за слабо развит социален интерес. А. Адлер добавя, че „децата със затруднения при разговор или при контактите с останалите хора обикновено не притежават особено добре развито чувство за общност” [1:70].

През 1974 година В. Манова Томова изследва психомоторното развитие при деца в норма, отглеждани в институция и установява, че кривата на квотиентите на говора лежат в границите на "слабото развитие" (80-89 %). По същата методика през 2004 година Ж. Стойкова провежда изследване с недоносени деца от 0 до 3 години, отглеждани в институция и установява, че квотиентите им на развитие на говора се намират в границите на "критичното развитие" (под 70%) [9].

Резултатите от цитираните изследвания показват, че депривационните условия, в които са отглеждани децата са повлияли негативно и върху развитието на звуковата страна на речта. Задържането в развитието на речта при деца, отглеждани в домове, също е следствие на непълноценното общуване с възрастния. „Ако при дадено дете липсва широка основа за участие в обществото, ако то расте изолирано, тогава и развитието на говора при него е възпрепятствано и забавено" [1: 70].

Предучилищната възраст е сензитивен период в социалното развитие на човека и както твърди А. Адлер и за развитие на социалния интерес на детето. Въпреки, че развитието на социалния интерес у човека започва от майката, предучилищното възпитание също допринася за повишаване на равнището на социалния интерес у детето. Социалното развитие на детето в предучилищна възраст се осъществява чрез активни целенасочени дейности по усвояване на предметния свят и света на отношенията между хората. Социално-личностното развитие на децата предполага формиране у тях на положително отношение към себе си, към другите хора, обкръжаващия свят, формиране на комуникативни и социални компетентности. Овладяването на навици за социална адаптация е възможно при условията на целенасочено възпитателно въздействие. Показатели за социална адаптация са самооценката, представите на детето за начините и нормите на социално взаимодействие, сътрудничеството, общуването и социалната компетентност. Социалната компетентност включва поведението на детето в обкръжението на връстниците и възрастните, отразява умението му да се ориентира във възникналата ситуация, да разбира и осъзнава същността и причините за възникването ѝ, да проявява емоционална чувствителност към състоянието на обкръжаващите го хора. „Нивото на развитие на чувството за общност определя системата от представи и идеи за себе си и света, които си създава всеки човек. Неадекватността на тази система създава препятствия пред личностния растеж и е показател за ниското ниво на развитие на социалния интерес" [7: 121].

Върху основата на тези теоретични постановки нашият екип ориентира **целта** на изследването към проучване на развитието на социалния интерес при деца в предучилищна възраст, отглеждани в семейство и в институция.

Най-важната задача е да се да се направи сравнителен анализ на равнището на социален интерес между децата отглеждани в семейна и институционална среда.

**Хипотезта**, която формулирахме на базата на проучената литература допуска, че при децата, отглеждани в семейна среда равнището на социален интерес е по-високо от това на децата отглеждани в институция.

**Обект** на изследването са 15 деца отглеждани в семейна среда и 14 деца настанени в дом за деца лишени от родителска грижа на 5-7 годишна възраст. Обектите са изследвани чрез оценките дадени от техните родители и възпитатели.

Анализирани са основните параметри, които характеризират равнището на социален интерес при децата в тази възраст, свързани с развитието на говора и комуникативните умения, социално-емоционалното развитие, игровата дейност, познавателните умения, навиците и уменията за самообслужване.

#### **Инструментарий и процедура на изследването:**

За целите на изследването е създаден въпросник, чийто въпроси са конструирани (съответстват) въз основа на следните четири показателя – отношение към другите (към връстниците, членовете на семейството или институцията); социо-комуникативни умения; сътрудничество; помощ.

Въпросникът е разработен на базата на нормите за социализация на децата в предучилищна възраст на Синди Маккоули и Кетлин Уолтън, разгледани в светлината на индивидуалната психология [13]. С цел по-голяма обективност са използвани и нормите за социализация за същата възраст на Сюзън Игнелзи [4: 53].

Въпросите отговарят на критериите за социализация представени от Рой Кърн и Уилиам Кърлет в теста за оценка на основните адлериански скали за междуличностен успех (BASIS-A).



Основни скали, които съдържа теста са: Социален интерес; Съобразяване с правилата; Поемане на отговорност; Потребност от признание; Предпазливост. [8]

Въпросникът съдържа 27 съждения, които се отнасят до различни аспекти на социализацията на децата, свързани с взаимоотношенията с другите (възрастни и връстници), помощ, сътрудничество и социо-комуникативни умения.

Процедурата на изследването: въпросникът е попълнен от родители на деца посещаващи детска градина и възпитатели на деца, отглеждани в институция. Те оценява в двубална скала (да-не) развитието на уменията на децата в различни области на социалния живот.

**Математико-статистическа обработка на резултатите**

За обработката на получените резултати сме използвали два метода. Графичен – чрез построяване на криви на социалния интерес за двете извадки изследвани деца и чрез метода на Т-критериите за сравняване на средните величини.

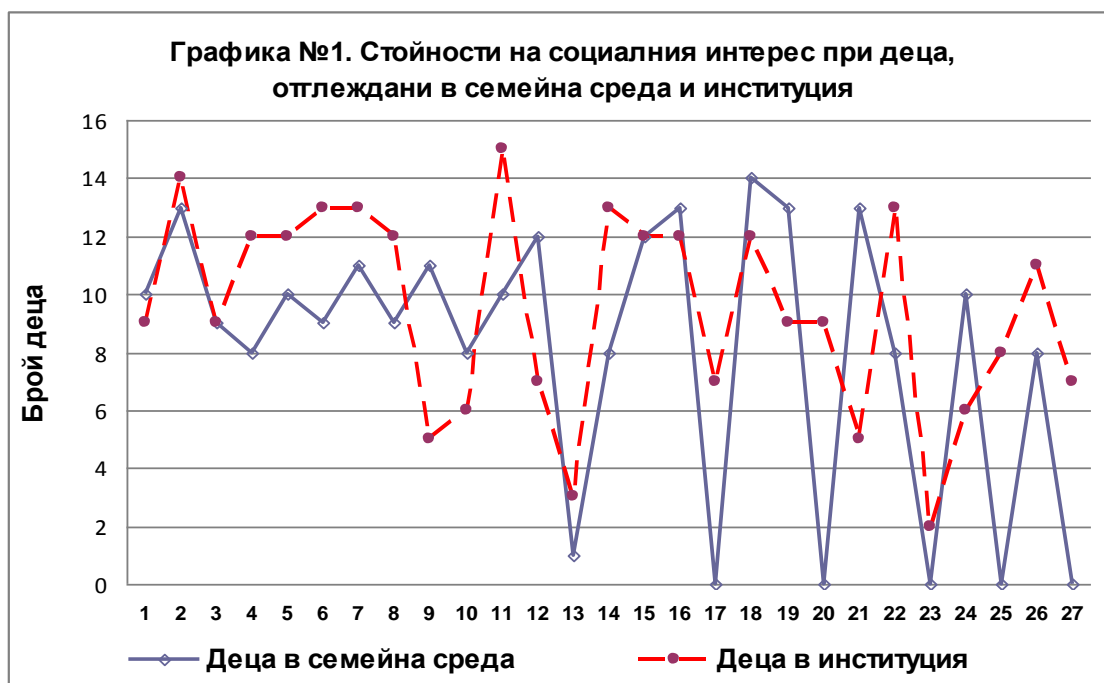
**Резултати и обсъждане:**

Резултатите от изследването и на двете извадки са представени чрез графика №1 и таблица №1.

Графиката показва различията в развитието на социалния интерес при деца отглеждани в различни условия. Кривата на развитие на социалния интерес при деца отглеждани в институция показва значително по-ниски стойности, отколкото при децата отглеждани в семейна среда.

Таблица №1 Средни стойности на развитие на социалния интерес при деца, отглеждани в семейна среда и институция.

Стойности	X	nv	$\sum X$	$\sum X^2$	$\sigma$	nd
Децата отглеждани в семейство	9,48	27	256	2752	3,53	15
Децата отглеждани в институция	8,14	27	220	2360	4,7	14



Сравнението на абсолютните числа на средните стойности в двете извадки показват приоритет на децата отглеждани в семейство.

Средно аритметични стойности:

$IxI = 9,48$  (при деца в семейство)  $>$   $IxI = 8,14$  (при деца от институция)

Дисперсия:  $\sigma^2 = 3,53$  (при деца в семейство)  $< \sigma^2 = 4,7$  (при деца в институция)

Тези резултати показват, че повечето деца отглеждани в семейство имат резултат близък до средния. Отклонението е по-малко за разлика от децата отглеждани в институция.

При търсене на статистически значима разлика в развитието на социалния интерес при деца отглеждани в семейна среда и в институция използвахме метода на Т-критерии, прилаган за малки извадки. Стойностите на Т-критерия за нашето изследване са:

t-емпирично = 1,34

t-емпирично  $<$  t-таблично = 2,32

Тези резултати показват, че липсват статистически значими различия в стойностите на социалния интерес при децата от двете изследвани групи. Причината за това най-вероятно се дължи на малките и нерепрезентативни извадки с които е направено изследването. Анализът на графичните изображения на социалния интерес на децата от двете извадки показва редица девиации при развитието на социалния интерес при деца от институция. Те могат да бъдат открити във факта, че цели области от социалния живот не са представени в познавателните структури и поведенчески модели на децата отглеждани в институция. Най-големи дефицити в това отношение могат да бъдат посочени в области като възможност за грижа и отглеждане на домашен любимец; унификация на използваното облекло от гледна точка на бързо и удобно обслужване и самообслужване; липса на достъп до материални предмети като семеен автомобил, личен телефон или телефон на семейството; липса на индивидуален стил на обзавеждане и грижа за домашния бит под формата на мебели, вещи и пространство, а оттам и до дейностите свързани с тези вещи.

#### Изводи:

1. Децата в семейна среда определено развиват по-високо равнище на социален интерес.

2. При децата отглеждани в институция липсват цели области на познание и модели на практическо поведение в различни страни от социалния живот.

3. В някои от дейностите, свързани с уменията за самообслужване.

децата от социалния дом показват равни или значително завишени резултати спрямо децата, отглеждани в домашна среда. Допускаме, че този факт се дължи не толкова на развитие на социалния интерес, отколкото до задължителното изискване към тях от страна на възпитателите. Например, учат се да си оправят леглото, защото се изисква от тях, т.е. мотивът на изпълнение не оказване на помощ на възрастния.

4. Независимо, че не е налице пълно покритие на графичните данни със статистическите данни се потвърждава хипотезата за наличието на по-високо равнище на развитие на социален интерес при децата отглеждани в семейна среда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер, А. Възпитание на децата (превод от немски), ИК „Здраве и Щастие”
2. Адлер, А. За нервния характер, ИК „Здраве и щастие”
3. Адлер, А. (2010), Неврози. ИК «Здраве и щастие»
4. Игнелзи, С. Учебната среда за деца със специални педагогически потребности, София: Фондация „Стъпка по стъпка”, 2001
5. Корсини, Р. (1998) (ред), Енциклопедия по психология. София: «Наука и изкуство»
6. Маринова, К. Детето от детския дом. Проблеми на емоционално-социалното развитие, Стара Загора, 1990
7. Марцинковская Т.Д История психологии. М: Из-во „Академия” 2002.
8. Стойкова, Ж. Възрастово развитие и еволюция на социалния интерес в парадигмата на индивидуалната психология. Хабилизационен труд. Тракийски университет. Стара Загора, 2011
9. Стойкова, Ж. Недоносеното дете. Стара Загора, 2011
10. Уолтън, Ф., Ж. Стойкова. Съвременни адлеровски профили. Стара Загора: Тракийски университет: Контраст, 2010
11. Adler, A. The Meaning of Life, In H. Stein, (ed.). *The collected Clinical works of Alfred Adler*, Vol. 6, pp .170-177, 2004
12. Ansbacher, H.L.& Ansbacher , R.R.(eds.) *The Individual Psychology of Alfred Adler*, New York, Harper & Row, 1956
13. McCawley, C. W., K. A. Walton. *The Courageous Parent*. Adlerian Child Care Books, Columbia , 2009

#### ИНФОРМАЦИЯ ЗА АВТОРИТЕ

**Неделина Здравкова** – асистент по психология в Педагогически факултет към Тракийски университет, гр. Стара Загора, България.

Дочка Цветкова – студентка IV курс „Социална педагогика” в Педагогически факултет към Тракийски университет, гр. Стара Загора, България.

**Світлана ТОМАСШЕВСЬКА-ПРЯДУН (Кіровоград, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ЯПОНСЬКІЙ РОДИНІ

*Стаття присвячена дослідженню проблеми трудового напрямку родинного виховання дітей в Японії. Автор аналізує власне поняття «трудове виховання»; визначає його суть, завдання і принципи, а також причини та особливості його поєднання з економічним напрямом виховання. Матеріали статті розкривають зміст та особливості процесу трудової ціннісної орієнтації в родинній атмосфері в умовах японського національного простору.*

*Ключові слова: сім'я, нація, родинна педагогіка, ціннісна орієнтація, трудове виховання, трудова культура, економічне виховання.*

*Статья посвящена исследованию проблемы трудового направления семейного воспитания детей в Японии. Автор анализирует само понятие «трудоое воспитание», определяет его суть, задачи и принципы, а также причины и особенности его сочетание с экономическим направлением воспитания. Материалы статьи раскрывают содержание и особенности процесса трудовой ценностной ориентации в семейной атмосфере в условиях японского национального пространства.*

*Ключевые слова: семья, нация, семейная педагогика, ценностная ориентация, трудовое воспитание, трудовая культура, экономическое воспитание.*

*This article is devoted to the research of the problem of labor direction of the family upbringing in Japan. The author analyzes the actual concept «labor upbringing»; defines its essence, objectives, principles and also the reasons and peculiarities of its combination with the economical direction of upbringing. The materials of this article are revealing the contents and peculiarities of the process of labor value orientation in a family atmosphere in a Japanese national space.*

*Keywords: family, nation, family's pedagogy, value orientation, labor upbringing, labor culture, economical upbringing.*

**Постановка проблеми.** Наукою і життям доведено, що без праці людина деградує, а разом з нею – ціле суспільство. Підтримує таку думку і «Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти» України (затверджена рішенням колегії МОНУ 28.02.96 р. № 2/4-8), яка наголошує на необхідності перебудови освітньо-виховного процесу, зокрема напряму трудового виховання, на основі використання надбань народної педагогіки України та досвіду інших націй. Оскільки витоки педагогіки знаходяться саме у сімейній сфері, особливо актуальною для наукового аналізу є проблема трудового виховання дітей у родинній атмосфері. Родина – першооснова і невід’ємна складова будь-якої нації. Тут відбувається фізична поява і духовне становлення представників молодого покоління. У сім’ї вони зростають, збагачуються життєвим досвідом, готуються до праці і самостійного трудового життя. Саме праця забезпечує духовний і фізичний розвиток особи, а трудова активність і культура давно вважаються невід’ємними умовами гармонійного розвитку особистості.

Звертаючись до етнопедагогічних традицій різних народів, передусім варто зупинитися на досвіді японської нації. Вибір пояснюється тим, що для Японії характерні національна стабільність та самобутній колорит, століття ізольованості від зовнішнього впливу, а головне – високий рівень розвитку виробничої сфери, що є результатом ефективного трудового виховання японців з перших днів життя.

**Аналіз актуальних досліджень.** Питання вивчення досвіду трудового виховання підростаючих поколінь завжди цікавило вітчизняних та зарубіжних педагогів. Зокрема, до даної проблеми зверталися в своїх працях Волкова Н., Біла І., Цветов В., Парамонов Л., Бех І., Аметова Є. та інші. Вплив японської сім’ї на процес ціннісного орієнтування та особистісного розвитку дітей і молоді досліджували й такі відомі європейські та японські вчені, як Чарльз Данн, Хара Кемі, Едвард Феннелл, Акіко Хашімото, Ісака Магето, Сініті Судзукі та ін.. Цікаві спостереження за щоденним життям японських родин, взаєминами між членами сімей, трудовими буднями і вихованням дітей знаходимо в більш давніх, але від того не менш цінних, свідченнях мореплавця Азбелева І.П. та дослідників Проннікова В.А. й Ладанова І.Д..

Цінна інформація, що яскраво висвітлює позицію Японії по відношенню до сімейної виховної політики, розміщена на офіційному сайті Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії (Монбушо). Вона представлена у вигляді численних проєктів і презентацій для батьків, дискусійних форумів і груп підтримки, які забезпечують членів родини теоретичними

відомостями та практичними рекомендаціями, висвітлюючи різні аспекти і нюанси процесу сімейного виховання, в тому числі і трудового напрямку.

Розглянуті дослідження підтверджують необхідність і актуальність поглибленого вивчення проблеми трудового виховання дітей в японській родині.

**Мета статті:** здійснити загальний аналіз трудового напрямку виховання (охарактеризувати поняття, визначити суть, завдання і принципи), дослідити зміст та особливості даного процесу в умовах японського національного простору, зокрема в родинній атмосфері.

**Виклад основного матеріалу.** Трудове виховання – це процес формування в особистості свідомого ставлення до праці, вироблення звички та навиків активної трудової діяльності, передання їй певного виробничого досвіду, розвитку творчого практичного мислення, що відбувається шляхом залучення її до різноманітних видів суспільно корисної праці.

Даний напрям виховного впливу здійснюється з метою забезпечення повної (психологічної, фізичної, психофізичної) готовності особистості до трудової діяльності, що виражається в свідомому бажанні і духовній потребі сумлінно працювати, розумінні соціальної значущості праці як обов'язку, повазі до тих, хто здійснює працю, та її результатів, наявності відповідних знань (в тому числі загальних основ виробництва), виробленні умінь і навичок, необхідних для ефективної трудової діяльності, готовності до свідомого вибору професії.

В основі трудового виховання лежать наступні принципи:

- суспільно корисна спрямованість та висока культура праці;
- виявлення і розвиток індивідуальних якостей особистості в процесі трудової діяльності;
- єдність трудового та інших напрямків виховного впливу на особистість;
- постійність, безперервність, посиленість праці;
- різноманітність видів продуктивної діяльності;
- наявність творчого підходу до реалізації завдань трудової діяльності;
- співпраця представників різних поколінь, демонстрація дорослими прикладу корисної, благородної, висококультурної, творчої трудової активності;
- відповідність завдань трудового виховання та власне праці до вимог і потреб життєдіяльності суспільства [2: 118-119].

Головним принципом трудового виховання в Японії є спрямованість процесу на формування у особистості почуття обов'язку і відповідальності перед самим собою і своєю групою (родиною, колективом, односельцями й тому подібне), розуміння необхідності піклуватися про себе та власну родину.

Все життя японців просякнуте ідеєю трудового виховання. Активна й старанна праця піднесена до рівня благочестя і високо шанується в суспільстві. Підтвердження цьому знаходимо зокрема в записках російського мореплавця Івана Павловича Азбелева, який відвідав Японію і залишив свої спогади та враження в монографії «Япония и Корея» (1895р.). Автор неодноразово підкреслює працелюбність і наполегливість японців, зазначаючи «японцы трудятся усердно и без шума» [1: 72], «в делах они умны и терпеливы» [1: 78].

В Японії споконвіків просто не існувало (і досі не існує) поняття «безробіття», як і людей, що свідомо ухиляються від виконання свого трудового обов'язку. Причиною настільки високого рівня соціальної активності, свідомості і відповідальності громадян є сім'я, а точніше – той виховний вплив, що вона століттями здійснює на підростаючі покоління.

Варто зазначити, що традиційна японська родина складалася зі старійшин роду (найстарші чоловік і жінка), їхніх дорослих дітей (заміжні дочки переселялись до сім'ї чоловіка, а сини з невістками залишались в батьківському домі), онуків, часто й правнуків. Найстарші, як правило, були дуже похилого віку і вже не мали сил на буденну фізичну працю. Їхні обов'язки полягали у підтриманні порядку внутрішньосімейних взаємин, вирішенні ключових питань з життєдіяльності роду, контролі за економічною діяльністю членів свого сімейства та вихованні дітей і молоді (мається на увазі не буденний догляд за малюками, а дисциплінування, духовні настанови, моральні повчання) [3].

Не зважаючи на те, що діти споконвіку становили найбільшу цінність для родини, як нащадки і продовжувачі роду, трудову повинність ніхто не відміняв: працювали всі, але кожен відповідно до свого віку і статі.

Починаючи з семирічного віку, діти залучались до активної праці й у всьому допомагали батькам. Ще з III ст. н.е. основним заняттям населення Японії було культивування рису і лише в приморських регіонах займались переважно рибним промислом. Хлопці з 7 років працювали на

земельних ділянках, споглядаючи дії батьків і допомагаючи їм з елементарними завданнями (принести кошик з рисом, подати соху, прополоти траву на окраїнах поля та ін.). З часом вони залучались до засівання ділянок, догляду за зрошувальними каналами, збору врожаю. Роботу японських селян яскраво описує І.П.Азбелев: «Японский крестьянин... это человек, созданный природой, воспитанный и вскормленный своей почвой. Трудолюбивый, чрезвычайно терпеливый, привязанный к своей земле, умный, хитрый и вместе с тем простак... Терпеливо он идет на работу, как пчела в улей... Жена и дети его тоже не избавлены от этой тяжелой и нездоровой работы... целые дни они по колена в грязи, согнувши спины ... копаются в грязи железной лопаткой» [1: 116-117]. У примор'ї ж хлопці розділяли з чоловіками іншу фізичну роботу: ловлю і переробку риби та інших морепродуктів. Одним з найважливіших умінь, які мали опанувати всі юнаки, було будівництво жител (як тимчасових шалашів, так і традиційних будинків на палях).

Трудове виховання, що полягало перш за все у активному залученні до фізичної праці, мало привити хлопчикам почуття відповідальності за свою роботу і всю сім'ю, привчити до порядку в буденному житті і впорядкувати його думки, загартувати силу волі і виховати працелюбність, сформувати поняття чоловічої гідності і загалом перетворити на дорослу людину.

Особливому виховному впливу піддавався старший син – головний (часто і єдиний) спадкоємець і майбутня опора всієї сім'ї. У дитинстві його найбільше пестили і балували, а згодом починали ставитись найвимогливіше з-поміж усіх дітей. Сина привчали до постійної фізичної праці, навчали долати труднощі і приймати життєво важливі рішення, дисциплінували його поведінку, виховували силу духу. Його працю і вчинки ретельно контролювали і ставили підвищені вимоги до результатів діяльності та особисто прийнятих рішень.

Виховання доньок відрізнялось лише видом роботи, до якої їх залучали, оскільки їхня майбутня соціальна функція була відмінною від функції чоловіка. Дівчат перш за все готували до домашньої праці, ролі дружини й домогосподарки. Змалку вони підтримували порядок в будинках і тимчасових житлах, готували їжу і носили обід батькам на поля, разом з матерями збирали врожай рису і городини, опановували роботу на ткацьких станках, шили, гаптували і лаштували одяг. Крім цього, дівчата були за підручних у старійшин сім'ї (які зазвичай весь час проводили вдома), а основним заняттям був догляд за молодшими сестрами та братами [3: 115].

Такий порядок формувался століттями разом зі становленням японської нації і супроводжував її існування фактично з доби раннього середньовіччя (період Асука (с.VI – поч.VIII ст.)) до епохи Мейдзі (1868 – 1912рр.), що ознаменувалась зародженням і появою вестернізованої Японії. Не зважаючи на те, що наступні етапи розвитку нації принесли ряд докорінних змін в житті і функціонування японського суспільства, трудовий напрям виховання й донині залишився одним з пріоритетних, як на родинному, так і на загальнонаціональному рівні.

До сьогоднішніх днів у Японії зберігається традиційне ранкове привітання «Охайо годзаімас», що буквально означає «усі ми рано встаємо та збираємось працювати». Таким чином люди підкреслюють, що новий ранок приносить благо і щастя у вигляді можливості трудитися [5: 38]. Суспільна позиція японців щодо трудового обов'язку і їхнє уявлення про ідеал виховання втілились у прислів'ї «хороша людина – працююча людина», яким і нині батьки повчають своїх дітей.

Зміст трудового виховання, на який орієнтуються родини в Японії, виражається у трьох складових:

- трудова свідомість: ставлення особистості до трудової діяльності, розуміння її вагомості, власне уявлення про культуру праці, усвідомлення потреби постійного трудового самовдосконалення та накопиченні необхідних знань, умінь і навичок, свідоме прагнення до участі у суспільно корисній праці, здатність до об'єктивного оцінювання власних вмінь і навичок, своєї праці та її результатів;
- трудова діяльність: наявність систематизованих теоретичних знань та практичних умінь, навичок систематичної, організованої, продуктивної суспільно корисної праці (тобто власної трудової практики) з подальшим узагальненням набутого досвіду;
- активна трудова позиція: свідомо сформульована система трудових потреб, інтересів та уподобань, переконань та ціннісних орієнтацій, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення в обраній сфері трудової діяльності [2: 119].

Як бачимо, зазначені складові не є чітко розмежованими і подекуди перегукуються в своїх принципах, зливаючись в єдиний зміст трудового орієнтування – формування свідомої,

працелюбною, активною людини.

Варто підкреслити, що в процесі трудового виховання родина не залишається без сторонньої підтримки: існує ряд державних органів і установ, що безпосередньо працюють з дітьми, а також надають цінні теоретичні рекомендації та практичні поради батькам щодо виховного процесу в сім'ї. Так на офіційному сайті Монбушо (Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії) розміщено корисні рекомендації, спеціальні електронні методичні посібники, проекти і презентації для батьків. Між іншим, там неодноразово зустрічаються звернення до членів родини, де зазначається, що у процесі фізичної праці відбувається фізичний і психологічний розвиток дитини, духовне становлення і загартування молоді особистості, зокрема розвиваються різні частини тіла, внутрішні органи, налагоджується робота серцево-судинної системи, кишково-шлункового тракту, мускулатури, координуються і відточуються рухи, організм нарощує силу та витривалість; різноманітна трудова діяльність позитивно впливає на мозкову активність (розвиває уяву і сам процес мислення, спостережливість, кмітливість, креативність і винахідливість, збагачує словниковий запас і урізноманітнює мовлення), дисциплінує поведінку і внутрішній дух, формує почуття обов'язку та відповідальності [4].

Слід зазначити, що в освітньо-виховній системі Японії трудова орієнтація нерозривно пов'язана з економічним вихованням (на сучасному етапі розвитку суспільства вони розглядаються, як єдине ціле). Тому і виховний вплив на дітей у родині спрямований не лише на формування працелюбності й активної свідомої трудової позиції, а й економічної культури підростаючих поколінь.

Навчально-виховні заклади забезпечують дітей необхідними знаннями з розвитку ринкової економіки, підвищення ефективності виробництва, вдосконалення виробничих відносин, системи управління та методів господарювання, та сприяють формуванню економічного мислення вихованців (здатності до осмислення явищ сучасного економічного життя з урахуванням досягнень науки і техніки, інноваційних методів реалізації всіх форм економічної діяльності) [4]. На родину ж покладено завдання прищеплення дітям таких класичних для японців соціальних почуттів, як колективізм, працелюбність, відповідальність, обов'язок та дисципліна, тобто основних складових етнонаціональної економічної культури. Батькам рекомендується вже з 6 років знайомити дітей з аспектами планування бюджету сім'ї, вираховувати доходи і витрати, а згодом привчати до контролю над власними коштами. Також дітям необхідно економічно обґрунтовувати товари, які купуються для особистого користування (пояснювати їх матеріальну вартість, доцільність придбання та шляхи раціонального використання). Розвиваючи економічну культуру підростаючих поколінь, батьки в Японії прищеплюють їм розумне ставлення до життя, навчають передбачати не лише моральні і фізичні, а й соціально-економічні наслідки своїх та чужих вчинків, бережливо ставитися до природних ресурсів та оточуючого середовища загалом, привчають до сталого режиму і здорового способу життя, раціонального використання часу, власних сил та можливостей. Все це в сукупності через роки демонструє якісний результат у вигляді соціально-економічно розвиненої нації працелюбів, які відрізняються високим рівнем трудової і економічної культури.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Як бачимо, світова соціально-економічна першість Японії пов'язана не лише з швидким впровадженням новітніх розробок науково-технічної галузі і застосуванням раціональних умов організації виробництва, але й з властивою їй мешканцям працелюбністю, наполегливістю та економічною освіченістю, що формуються в процесі цілеспрямованого впливу родинного виховання.

Безумовно, аналіз досвіду японців засвідчує, що головним фактором утвердження їхньої країни у світовому співтоваристві є правильно організована освітньо-виховна система, а саме: опора у вихованні (включаючи і трудову підготовку та економічну обізнаність молодих поколінь) на сімейні та загальнонаціональні традиції, надбання етнопедagogіки. Особливо слід підкреслити серйозне ставлення японських батьків до систематичної праці дітей, виховання таких якостей, як почуття обов'язку і відповідальності, охайність і акуратність, домагання від них ретельності та результативності у роботі, а також формування високої трудової і економічної культури дітей з перших днів їх свідомого життя.

Висока працездатність та організованість японців, що формується під дією виховного впливу сімейного середовища з самого дитинства, створює міцну платформу для економічного добробуту нації та першості країни на міжнародній арені, демонструючи гідний приклад для наслідування і переймання виховного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азбелев И.П. Япония и Корея / Иван Павлович Азбелев. – М.: Издание товарищества А.А. Левенсонъ , 1895 г. – 282 ст.
2. Волкова Н.П. Педагогіка / Волкова Н.П. – К.: Академія, 2003. – 575с.
3. Данн Ч. Традиционная Япония [Электронный ресурс]/ Чарльз Данн; [перевод с английского О. Д. Сидорова]. – М.: Книга по Требованию, 2006. – 381с. – (Серия «Быт, религия, культура»). – Режим доступа: <http://lib.rus.ec/b/395822>.
4. Офіційний сайт Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технологій Японії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mext.go.jp>.
5. Цветов В. Пятнадцатый камень сада Рёандзи / В. Цветов. – М.: Издательство политической литературы, 1986. – 302 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Томашевська-Прядун Світлана Олександрівна – аспірантка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту факультету педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Сергій ФІЛІМОНОВ (Ялта, Україна)**

**АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ДОЗВІЛЛЯ»  
В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*У статті розглядається поняття «дозвілля» в сучасній українській і зарубіжній науковій літературі. Аналізуються моделі дозвілля в системі вільного часу життєдіяльності людини.*

*Ключові слова: дозвілля, вільний час, модель і концепція дозвілля, культура дозвілля, дозвіллева діяльність.*

*В статье рассматривается понятие «досуг» в современной украинской и зарубежной научной литературе. Анализируются модели досуга в системе свободного времени жизнедеятельности человека.*

*Ключевые слова: досуг, свободное время, модель и концепция досуга, культура досуга, досуговая деятельность.*

*The article discusses the concept “leisure” in modern Ukrainian and foreign literature. The model of leisure time in the free human life has been analyzed.*

*Keywords: leisure, free time, the model and the concept of leisure and culture of leisure, leisure activity.*

**Постановка проблеми.** Дозвілля є одним з важливих засобів формування особистості людини. В умовах вільного часу найбільш сприятливо відбуваються рекреаційно-відновлювальні процеси, що знімають інтенсивні фізичні та психічні навантаження. Використання вільного часу є своєрідним індикатором культури, кола духовних потреб та інтересів конкретної особистості або окремої соціальної групи.

Основні передумови, що сприяють збільшенню ролі дозвілля в соціалізації особистості, можна назвати кризові прояви в основних інститутах соціалізації - сім'ї та освіті; негативні прояви соціально-економічної сфери суспільства, що обумовлюють труднощі реалізації в трудовій сфері; збільшення різноманітності видів діяльності на дозвіллі. Протягом останніх років ведеться активна дослідницька діяльність в цій області. Найбільш досліджуваною складовою цього питання так само є проблеми дозвілля.

**Аналіз вивченості проблеми.** До проблеми дозвілля та соціально-культурної діяльності звертаються закордонні педагоги, психологи, соціологи серед них: Є.І. Григор'єва, Н.І. Долженкова, Ж. Дюмазедьє, Т.Г. Кисельова, Ю.Д. Красильников, М. Ярошенко (основи соціально-культурної діяльності), Дж. Брайтбілл, Дж. Годбі, Т. Гудів Дж. Келлі, С. Паркер, Дж. Шиверс (вільний час і характеристика дозвілля), В.Г. Байкова, Д. Фрідман (вільний час і всебічний розвиток особистості), Б.А. Титов, Г.І. Фролова (соціалізація дітей у сфері дозвілля), Ю.А. Стрільців (спілкування у сфері вільного часу), В. Алеман, Р. Вайдел, Х. Дюрст, Г.Н. Новікова, В.Є. Новаторів, Р. Попп, І. Штудеманн (організація дозвілля), Ф.С. Махов (підліток і вільний час) Л.В. Куцакова (літнє дозвілля з дітьми), А.Д. Жарков, В.М. Чижиков (технологічні аспекти культурно-дозвільної діяльності) і т.д..

В українській педагогіці успішно розроблялася теорія дозвілля (В.І. Бочелюк, В.В. Бочелюк, А.І. Вишняк, Г.Н. Загадарчук, І.В. Корсун, В.М. Піча, М.М. Поплавський, С.В. Савченко); теорія гри (В.П. Зінченко, В.А. Кратінова, Н.В. Кудикіна, Е.Б. Моргунов, А.П. Обертинська) організація проведення дозвілля (О.Д. Ісайкіна, С.Ю. Пашенко, Л. Устименко).

**Мета статті** - на основі узагальнюючого аналізу розглянути поняття «дозвілля» в українській та зарубіжній науковій літературі.

**Виклад основного матеріалу.** Слово «дозвілля» в російській мові вживалося вже в XV столітті. Одними з перших значень давньослов'янського дієслова «доганятиме», «досягнуть» були: те, що можна дістати, досягнуть рукою; те, що досягнуто; досягнення, здатність, можливість, вміння, спритність, майстерність. «Досужесть» є досягнення чогось, на що потрібен певний працю і час. Отже, дозвілля осмислювався як час, коли можна чогось досягнути [11: 52.]

На початку XVII століття, москвичі мали такий звичай, як піти «потолпіться» близько Яузскіх воріт. Яузскіє ворота навколо були замощені так званими «сугами», тобто затесався плоскими колодами. Звідси й з'явилося поняття пройтися «до суг». Народ приходив на площу подивитися на виконання вироків про повішення [10].

У сучасних енциклопедіях і довідкових виданнях найчастіше дозвілля і вільний час трактуються як взаємозамінні одне одного поняття, зрівнюються між собою. Цієї точки зору дотримуємося і ми в контексті цього дослідження, приймаючи, що найбільш прийнятним з зустрічаються в сучасних наукових публікаціях визначень дозвілля є визначення його, як частини внеробочого часу (в межах доби, тижня, року), що залишається у людини (групи, суспільства) за вирахуванням різного роду непорушних, необхідних витрат.

До середини XX століття в зарубіжній і радянській науці були виділені три позиції визначення дозвілля. Згідно з першою, час дорослої людини ділиться на «робочий час» і «неробочий час», в рамках якої дозвілля та позаробочий час розглядаються як одне і теж. Суть другої позиції становило ототожнення понять «дозвілля» і «вільний час». В рамках третьої позиції дозвілля кваліфікувався в якості частини вільного часу, де з останнього виключалися все більш менш серйозні заняття, пов'язані з розвитком особистості, і дозвілля зводився до відпочинку та розвагам [13: 6].

З точки зору Л.І. Михайлової дозвілля є сукупністю занять, що виконують функцію відновлення фізичних і психічних сил людини. Він включає в себе заняття, пов'язані зі споживанням культурних цінностей, а також заняття, пов'язані з відпочинком і розвагою, випадкові заняття без цілей, бажань і потреб [12: 201].

В.І. Добренєков говорить про дозвілля, як про частину вільного часу (він є частиною внеробочого часу), яким людина розпоряджається на свій розсуд. Дозвілля входить як складова частина в категорію «вільний час», яке, в свою чергу, виступає частиною позавиробничого часу. Останнє включає: час на домашня праця і самообслуговування, час на сон та їжу, час на пересування до місця роботи і назад, вільний час, що витрачається на навчання, виховання, громадську діяльність. Дозвілля - це діяльність заради власного задоволення, розваги, самовдосконалення або досягнення інших цілей за власним вибором, а не з причини матеріальної необхідності. Дозвілля - це діяльність, якою люди займаються просто тому, що вона їм подобається [3: 37].

Г.Є. Зборовський погоджується з думкою В.І. Добренєкова кажучи про дозвілля як про сукупність занять у вільний час, за допомогою яких задовольняються безпосередні фізичні, психічні та духовні потреби людини, перш за все відновлюючого характеру. Дозвілля є специфічно соціальний спосіб його регенерації. Більш піднесена діяльність - це ті заняття у вільний час, за допомогою яких людина розвиває і реалізує свій творчо-творчий потенціал, найбільш ефективно удосконалює себе як особистість, бере участь (за межами непорушних видів тимчасових витрат) у виробництві матеріальних і духовних цінностей [7: 57].

Фундаментальні дослідження феномена дозвілля Е.В. Соколовим визначають його як дуединство вільної і самоцінної діяльності, де процес занять приваблює його результату. Як всякий динамічний, соціально-історично детермінований феномен, дозвілля потребує постійної корекції його аксіологічних рівнів, а відповідний термін - в семантичній нюансировке. А.Д. Жарков вказує на дозвілля в системі різних видів нерегламентованої діяльності, що забезпечують відпочинок, при якій споживання цінностей духовної культури [5: 70].

У сучасних енциклопедіях і довідкових виданнях найчастіше дозвілля і вільний час трактуються як взаємозамінні одне одного поняття. Цієї точки зору дотримуємося і ми в контексті статті, приймаючи, що найбільш прийнятним з зустрічаються в сучасних наукових публікаціях визначень дозвілля є визначення його, як сукупність видів діяльності частини внеробочого часу (в межах доби, тижня, року), що залишається у людини (групи, суспільства) за вирахуванням різного роду непорушних, необхідних витрат.



Дозвілля являє собою сукупність різних видів діяльності, якими індивід займається за власною волею: відпочинок, розваги, підвищення майстерності, освіта, участь у житті суспільства. Таким чином, дозвілля - це діяльність, окреслена певним періодом часу [2: 3]. При цьому єдність дозвіллевого часу і дозвілдової діяльності взаємоопределяють один одного і спрямовані на саморозвиток особистості, її самоорганізацію, самореалізацію [8: 184].

Як бачимо, поняття «дозвілля» і «вільний час» з точки зору окремих авторів взаємозамінні. Багато хто прагне використовувати свій вільний час переважно з рекреаційно-дозвілдовою метою. Потреба людини у відпочинку - наслідок психологічного, фізичного, а також духовного стомлення. Відпочинок припускає здійснення людиною однієї з фундаментальних своїх потреб в релаксації, розслаблення, в перемиканні зусиль і уваги з одного предмета на інший. Таким чином, «потребу людини відпочити обумовлена в першу чергу біологічною природою людського організму, його фізіологією. А так само різного роду психологічними і соціальними перевантаженнями. Відпочинок може бути реалізований через активні досягав форми, що пов'язано з актуалізацією соціальних і культурних ресурсів людини, особливо, якщо дозвілля людини насичений творчими елементами» [1: 8-9].

Досуговая сфера, будучи однією з домінуючих в житті дітей, відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини і робить вирішальний вплив на розвиток її потенціалу. Культурно-розвивальна значимість дозвілдової діяльності полягає в її впливі на розвиток творчих задатків і здібностей дитини. В умовах дозвілля відбувається активне формування у дитини духовно-культурних цінностей, забезпечується спадкоємність поколінь, передача традицій, а так само стимулювання і розвиток творчості. Як показує соціальна практика, дозвілля при відносно низькій культурі його використання (стихійність протікання, споживацьке ставлення, престижно-конформістська мотивація та ін) не приносить очікуваного відновлення втрачених сил, духовно-культурного та фізичного розвитку, розквіту творчих сил.

В даний час відбувається істотна переоцінка значення дозвілля як соціально-культурної категорії в житті суспільства. Виконував протягом багатьох років роль додатка виробничої сфери дозвілля стає все більш широкою сферою соціально-культурної діяльності, де відбувається самореалізація творчого та духовного потенціалу суспільства [9: 31].

У сучасній науковій літературі зустрічається досить багато різноманітних типологій сучасного дозвілля: поділ дозвілля на діяльний і бездіяльний; рекреаційний і розвиваючий; щоденний, щотижневий, святковий, відпускної; домашній та внемашній; індивідуально-організований і колективно-організований.

У структурі дозвілля можна виділити наступні елементи: а) суспільно регульовану частину, куди відносяться колективна творчість, навчання, заняття фізкультурою і спортом, культурне споживання, розвага і відпочинок, б) особисто регульовану - індивідуальна творчість, самоосвіта, індивідуальне культурне споживання, фізкультура і спорт, аматорський працю, виховання дітей, товариські, дружні зустрічі, різні види розваг, пасивний відпочинок, заняття в неформальних об'єднаннях. Отже, поняття дозвілля неминуче пов'язане з поняттям культури вільного часу, або культури дозвілля.

Слід виділити специфічні ознаки дозвілля, пріоритетними серед яких є:

- Свобода вибору дозвілдової діяльності, свобода від обов'язків;
- Добровільна участь у дозвілдовій діяльності;
- Бажання отримати радість та задоволення;
- Самодостатність і самоцінність;
- Компенсаційні дозвілля [6].

Варто так само відзначити і зарубіжні теоретичні концепції щодо трактування дозвілля. Аналіз його основних підходів свідчить, що дозвілля розглядали як вид діяльності; як складову часового простору (кількісна концепція), як психологічний стан, емоційне сприйняття дійсності; як ознака цілісного способу життя, як природну потребу людини, можливість самореалізації і мотив для трудової діяльності, як час для антисоціальних цілей і марного проведення часу та ін

У концепціях постіндустріального суспільства, як зазначає французький вчений Ж. Дюмазедьє, «всебічний розвиток особистості можливо тільки в «цивілізації дозвілля», головною метою якого автор вважає культурний розвиток людини. Тому, на його думку, є помилкою ототожнювати культурний і суспільний розвиток, оскільки останній зводиться до зменшення економічної і культурної нерівності, а також до зміцнення співробітництва між

окремими людьми, групами, категоріями населення, незалежно від їхнього суспільного благополуччя [4: 57].

Прихильник французької школи досліджень дозвілля Ж. Фрідман акцентує увагу на значущості дозвілля для майбутнього, проблемі «постіндустріальної цивілізації», двоїстий характер дозвілля і розглядає його як «сферу вільного часу, активне дозвілля» і в той же час відзначає психологічному аспекті, що у позаробочий час людина більше схильний психічній втомі а не фізичної. Ці ознаки віддаляють людини від розвиваючого дозвілля, спрямованого на підвищення культурного рівня та підсилюють духовну неврівноваженість, напруга між роботою та існуванням поза її [14: 151].

З метою розкриття теорії дозвілля та вивчення його предметного змісту американська школа досліджень (Дж. Брайтбілл, С. Паркер, Дж. Келлі, Дж. Шиверс та ін), зокрема М. Каплан зауважив, що дозвілля не можна ототожнювати з вільним часом або зводити в перелік різних видів діяльності, спрямованих на відновлення сил людини, а необхідно розуміти як центральний елемент культури, який має глибокі зв'язки з іншими сферами життя (працею, сім'єю) [16: 22].

Важливу роль у розробці теорій і концепцій дозвільної діяльності підростаючого покоління відіграли ідеї і теоретичні положення праць Дж. Шиверс, який розглядає дозвілля як природну потребу людини, можливість самореалізації і мотив для трудової діяльності, і як час для антисоціальних цілей і марного проведення часу з точки зору структурування дозвілля і наповнення його культурним змістом [17]. Автор вважає сучасний дозвілля часом відпочинку, відновлення сил, отримання задоволення і радості.

Класичним представником концепції дозвілля як складової вільного часу є вчені Дж. Годбі і Т. Гудів. Дослідники вважають дозвілля певним видом діяльності і розділяє на серйозне і несерйозне (звичайне). Серйозне дозвілля - це заняття любителів або учасників громадської (само) діяльності, які захоплюють людину численними можливостями і властивою їм комплексністю [15]. На відміну від звичайного дозвілля в процесі серйозного дозвілля людина набуває спеціальні навички, отримує задоволення і можливість самореалізації. Серед основних ознак серйозного дозвілля вчені виділили наступні: потреба продовжувати певний досугових заняття; можливість зафіксувати свої вміння та навички у суспільному житті; наявність духовних і матеріальних переваг (самореалізація, духовне збагачення, підвищення самооцінки, позбавлення комплексів); унікальність духу, створення групового соціального світу на основі спільних інтересів і, як наслідок, приналежність до певного колективу (спільноти). Несерйозне дозвілля є антиподом серйозному. На думку вчених, дозвілля як складова вільного часу є певним видом діяльності, при цьому суб'єкт може досягати власні досягав мети [15].

**Висновки.** Таким чином, проаналізувавши поняття «дозвілля» в науковій літературі можна прийти до висновку, що українські та західні вчені, приходячи до єдиної думки, відзначають, що на сучасному етапі поняття дозвілля нерозривно пов'язане з вільним часом. При цьому, якщо запропонована західними вченими модель дозвілля передбачає активну, а не пасивну досугову діяльність, яка полягає у позбавленні людини зайвої енергії засобами дозвілля, емоційного розвантаження, задоволенні імпульсів і інстинктів людини, її потреб у самореалізації та самовираженні, то українських і російських дослідженнях основна концепція базується на вихованні, формуванні інтересів і духовних потреб, а так само гармонійного розвитку особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесова, Г.А. Культурно-досуговая деятельность. Теория и практика организации : учеб. пособие для студентов вузов / Г.А. Аванесова. - М. : Аспект Пресс, 2006. — 236 с.
2. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Дозвіллезнавство : [Навчальний посібник]. / В.Й. Бочешлюк, В.В. Бочелюк – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 208.
3. Добренков В.И. Социология: в 3-х томах: словарь по книге / В.И. Добренков, А.И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 520 с.
4. Дюмазедье Ж. Планирование досуга и культурное развитие / Ж. Дюмазедье // Образование взрослых и досуг в современной Европе. – Прага: Обрис, 1966. – С. 57
5. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: [Учебник для студентов вузов культуры и искусств]. / А.Д. Жарков – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
6. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. [Навчальний посібник для ВНЗ]. / Л.М. Завацька – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2008. – 240 с.
7. Зборовский Г.Е. Социология досуга и социология культуры: поиск взаимосвязи / Г.Е. Зборовский – М. : 2006. – 315 с.

8. Исаева И.Ю. Досуговая педагогика : [учеб. пособие] / И.Ю. Исаева. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2010. – 200 с.
9. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: [Учебное пособие]. / Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников – М. МГИК 1993 164 с.
  1. Краткая история цинизма. [Эссе и рецензии от Александра Невзорова]. / Невзоров А. – СПб: Невзоров От Эколь, М.: АСТ, Астрель, Владимир: ВКТ, 2010. – 319 с.
  2. Культурно-досуговая деятельность: Учебник / Под ред. акад. РАЕН А.Д. Жаркова и профессора В.М. Чижикова. – МЛ: МГУК, 1998. – 464 с.
  3. Михайлова Л.И. Социология культуры: Учебное пособие – М. : Гранд-Фаир, 2005. - 232с.
  4. Стрельцов Ю.А. Культурология досуга: учебное пособие. / Ю.А. Стрельцов – Изд. 2-е – М. : МГУКИ, 2003. – 296 с.
  5. Friedmann G. Le travail en miettes. [Nouv. édit. rev. et augm]. / G. Friedmann. – Paris, Gallimard. 1964. 384 p.
  6. Goodale T., Godbey G. The Evolution of Leisure: Historical and Philosophical Perspectives / Thomas Goodale; Geoffrey Godbey – Venture Pub, 1988 – 291 p.
  7. Kaplan M. Leisure: theory and policy / M. Kaplan – N. Y., 1975. 444 p.
  8. Shivers J.S. Leisure and recreation concepts: a critical analysis / J.S. Shivers. – Boston, 1981. – 216 p.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Філімонов Сергій Павлович** – старший викладач, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), Евпаторійський інститут соціальних наук.

## ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

*Неля ГЛУЗМАН (Євпаторія, Україна)*

### ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті представлена система становлення та розвитку педагогічної практики у вищих навчальних закладах України і зарубіжних країн. Встановлено, що у цілому вивчення історії розвитку педагогічної практики у вищому навчальному закладі має слабку розробленість досліджуваних питань, відсутність чітких методологічних засад її постійного реформування та модернізації.*

*Ключові слова: педагогічна практика, професійна підготовка вчителя, педагоги-новатори, педагогічний досвід, практичні вміння.*

*The paper presents the system of formation and development of teaching practice in higher educational institutions of Ukraine and foreign countries. It is found out that, in general, the study of the history of teaching practice in higher education hasn't been developed enough. It is characterized by weak investigation of the main problems, lack of clear methodological basis of reformation and modernization.*

*Keywords: teaching practice, teacher training, teachers, innovators, teaching experience, practical skills.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Метою сучасної освіти України є розвиток педагогічної системи, що історично складалась на основі створення умов для формування професійно-компетентної, соціально активної, творчо спроможної особистості педагога. Невід'ємним важливим складником змісту педагогічної освіти виступає педагогічна практика. Разом з тим, вона є самостійним, визначальним напрямом підготовки вчителя, в головних своїх завданнях спільним для всіх спеціальностей незалежно від фаху.

Якість освіти залежить від багатьох чинників, серед яких, як зазначає О. Савченко, є „особистісна і професійна підготовка вчителя” [8: 1]. У зв'язку з цим, виходячи з пріоритетних напрямів Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, а також нормативно-правових актів, прийнятих у межах Болонського процесу, педагогічна наука в процесі пошуку варіативних систем і моделей практичної підготовки майбутніх учителів звертається до актуалізації ретроспективи і творчого використання багато в чому цінного історичного досвіду організації педагогічної практики в різних типах навчальних педагогічних закладів України та зарубіжжя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Так, визначення місця й ролі педагогічної практики в системі професійної підготовки вчителя знайшло чільне місце в працях відомих педагогів, філософів, громадських діячів, як: І. Гербарта, М. Демкова, А. Дістервега, М. Корфа, Т. Лубенеця, С. Миропольського, О. Острогорського, М. Пирогова, С. Русової К. Ушинського та ін., а також на сторінках періодичних видань вітчизняних учительських інститутів („Ежегодник Глуховського учительського інститута”, „Известия историко-филологического института кн. Безбородько в Нежине”)” загальних педагогічних журналів („Русская школа”, „Воспитание”, „Журнал Министерства Народного Просвещения” та ін.).

Історико-педагогічні питання організації педагогічної практики опосередковано відображено в дисертаційних дослідженнях і монографічних виданнях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти багатьох науковців: І. Важинського, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, Л. Задорожної, Д. Коржова, М. Кушкова, М. Левченко, Є. Луценка, В. Лугового, В. Майбороди, Ф. Паначина, О. Савченко, Т. Стоян, Л. Хомич, М. Ескіна, М. Ярмаченка. Узагальнення напрямів відомих вітчизняних досліджень щодо змісту та організації педагогічної практики представлено нами в табл. 1.

Таблиця 1

**Напрями вітчизняних дисертаційних досліджень з проблеми організації педагогічної практики**

Дослідження	Основний зміст
<p>М. Левченко „Учительські інститути в дореволюційній Росії” (1949 р.)</p>	<p>– на основі вивчення архівних документів та аналізу історико-педагогічної літератури представлено загальну систему організації підготовки педагогічних кадрів підвищеної народної школи, місце та роль учительських інститутів у системі педагогічної освіти царської Росії, виявлено ускладнення та суперечності в їх роботі. Слід відзначити, що автором досліджено також питання педагогічної практики: розкрито місце практики в системі підготовки вчительських кадрів, охарактеризовано зміст, основні форми та методи її організації. На основі аналізу тижневих годин навчального навантаження дослідниця дійшла висновку, що на практичну підготовку майбутніх учителів припадало приблизно 60 % навчального часу, але вона мала формальний характер.</p>
<p>М. Ескін „Педагогическая подготовка учителей средней школы в дореволюционной России” (1953 р.)</p>	<p>– аналізуючи досвід підготовки вчителів у педагогічному інституті ім. П.Г.Шелапутіна, науковець дав позитивну оцінку організації педагогічної практики в цьому закладі. Автор довів, що практика в інституті здійснювалась у тісному зв’язку з вивченням курсу методики викладання за спеціальністю. Він охарактеризував основні її види: навчальну та виховну, проаналізував зміст усіх форм організації практики.</p>
<p>Н. Дем’яненко „Загальна педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша половина XX ст.)” (1998 р.)</p>	<p>– розглянула процес становлення й розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України. На основі всебічного аналізу історико-педагогічної літератури та архівних документів автор зазначила основні етапи розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителів середньої ланки освіти; охарактеризувала основні закономірності й суперечності; сформулювала та класифікувала тенденції її розвитку. В обґрунтуванні історичної сутності та складових загальнопедагогічної підготовки Н. Дем’яненко визначає педагогічну практику її важливим структурним компонентом.</p>
<p>С. Золотухіна „Розвиток теорії та практики виховного навчання в теорії вітчизняної педагогічної думки (XIX – XX ст.)” (1995 р.)</p>	<p>– довела, що педагогічна підготовка (як теоретична, так і практична) у різних її формах сприяла усвідомленню ідей виховного навчання. Аналізуючи навчальні програми педагогічних закладів, звіти з’їздів та педагогічних курсів Київського та Харківського навчальних округів другої половини XIX ст., дослідниця встановила, що в ході різних форм практичної підготовки відбувалося формування вмій і навичок, необхідних для здійснення виховного навчання в школі. А сам зміст і характер підготовки виховуюче впливав на майбутніх учителів.</p>
<p>Л. Хомич „Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів” (1998 р.)</p>	<p>– розкрила основні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної освіти, етапи становлення й розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, а також місце педагогічної практики в її системі. Вченою висвітлено в загальних рисах організацію практики в другій половині XIX – початку XX ст., а саме: в учительських семінаріях та інститутах, Фребелівському педагогічному інституті. Також розкрито її місце в системі середніх учительських закладів в Україні у новітній час у порівнянні з країнами Західної Європи та США.</p>
<p>І. Петрюк „Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець</p>	<p>– висвітила питання підготовки педагогічних кадрів на Буковині. Дослідниця довела, що підготовку педагогів для середніх навчальних закладів Буковини в досліджуваний період здійснювали австрійські ВНЗ, а з 1875 р. – Чернівецький університет. Слід відзначити, що поряд з теоретичною підготовкою в університеті існувала й професійно-</p>

XVIII – початок XX ст.)” (1998 р.)	практична, у процесі якої кандидати вчителі оволодівали навичками викладацької діяльності, стажуючись у школі один рік. Після річного стажування вони отримували свідоцтво, яке дозволяло працювати на посаді вчителя середньої школи.
О. Лавриненко „Практична професійно-педагогічна підготовка вчителя у вищих закладах освіти України (1917 – 1928pp.)” (1998р.)	– проаналізовано теоретичні засади практично-педагогічної підготовки, визначено та схарактеризовано провідні тенденції та специфіку її організації в зазначений період. Автор з’ясувала структуру та компоненти змісту практичної підготовки, а саме: педагогічну, методичну, політехнічну, виробничу, педологічну, політико-просвітницьку практики. У роботі надано характеристику організаційних форм та видів практики, визначено можливості педагогічної практики у формуванні педагогічної майстерності в процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти.
Л. Задорожна „Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874-1917 pp.)” (2000 р.)	– знайшла відображення проблема педагогічної практики в історичному аспекті. Автором репрезентовано досвід формування педагогічної майстерності майбутніх учителів під час організації та проведення педагогічної практики в зазначеному закладі. Л. Задорожна досить детально описала як традиційні, так і нові на той час методи та форми організації практичної підготовки майбутніх учителів, що впроваджувались у роботу інституту. У роботі визначається серйозне удосконалення педагогічної практики студентів, перетворення її в дійсно постійну, безперервну; збагачення її змісту, внесення в неї різноманітності, раціонального розподілу її етапів, уведення стажувальної практики як періоду адаптації випускника інституту до професійної діяльності, перевірки його професійної готовності, ступеня оволодіння педагогічною майстерністю. На основі аналізу навчальних програм і звітів з’їзду директорів учительських інститутів Л.Задорожна дійшла висновку, що в інституті відводилося значно більше часу на практичні справи, ніж в інших учительських навчальних закладах того часу.
Е. Панасенко „Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст.” (2001 р.)	Аналізуючи проблему формування ідеалу вчителя другої половини XIX – початку XX ст. на сторінках педагогічної журналістики, авторка зазначала, що педагоги-журналісти вказаного періоду визначали єдність теоретичної та практичної підготовки його професійності. Під час вивчення питання про вимоги до методичної підготовки вчителя, дисертантка зазначила різні запропоновані форми здійснення практичної підготовки, а саме: вивчення підручників, посібників, складання конспектів уроків, відвідування показових уроків учителя, проведення пробних уроків, виконання ролі помічника вчителя, проведення самостійних уроків, участь у конференціях з аналізу уроків, складання тижневих програм та протоколів, педагогічні бесіди, написання творів за літературно-педагогічною практикою.
О. Лук’янченко „Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.)” (2005 р.)	У роботі вперше цілісно досліджено проблему організації педагогічної практики в історико-педагогічній ретроспективі (друга половина XIX – початок XX ст.): систематизовано погляди педагогів зазначеного періоду на роль і місце педагогічної практики в системі підготовки вчителів та форми її організації; узагальнено досвід організації педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (розкрито мету, завдання, види, зміст педагогічної практики, виявлено специфіку, форми й методи її здійснення); встановлено провідні тенденції організації педагогічної практики та етапи її розвитку в даний період.
Н. Казакова „Організаційно-методичні засади	У дослідженні розкрито особливості сучасного стану організації педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах України та за рубежом. Дослідницею розроблено та теоретично

педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки” (2005 р.)	обґрунтовано зміст, форми, методи та принципи добору змісту педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки. Доведено, що підвищенню ефективності педагогічної практики сприяють розроблені та експериментально перевірені організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки.
Л. Манчуленко „Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики” (2006 р.)	– визначено суть, зміст, критерії та рівні формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів; виявлено стан його сформованості. Доведено, що педагогічна практика є не тільки засобом професійної підготовки, але й сприяє формуванню творчого стилю педагогічної діяльності на достатньому (базовому) рівні, що зумовило її розглядати як провідний фактор. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики. Розроблено модель формування творчого стилю діяльності студента-практиканта та етапи її функціонування, що стало підґрунтям технології впровадження та експериментальної перевірки організаційно-педагогічних умов формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів.

Таким чином, аналіз вітчизняних історико-педагогічних досліджень, близьких до нашого наукового пошуку, свідчить, з одного боку, про актуальність питання удосконалення педпрактики як форми професійної підготовки педагога, з іншого, – про відсутність цілісного дослідження, в якому було б представлено систему становлення й розвитку педагогічної практики у вищих навчальних закладах. Цим зумовлена **мета статті** – історико-педагогічний аналіз стану педагогічної практики у вищих навчальних закладах України та зарубіжжя.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виділення „практики” як особливої наукової категорії та явища життя відбулося, на думку багатьох науковців, не раніше осмислення людьми розподілу праці на фізичну та розумову. За одними даними, це сталося в період виокремлення освіти в самостійний вид занять, коли розумова праця почала явно відділятися від іншої. І тоді „практика” як діяльність, праця увійшла до життя як їх синонім. Такий висновок напрашується при вивченні історії освіти [4: 14-16]. Так, наприклад, „практичні заняття”, „практичні вміння” виділялися у вихованні ще в первісному суспільстві. Пізніше практична підготовка, як навчання праці, різних видів діяльності в процесі самої діяльності, зберігала себе і потім увійшла до систем професійної освіти, зокрема педагогічної.

Разом з тим, розподіл фізичної та розумової праці породив суто людську ситуацію у сфері освіти – проблему їх боротьби і з’єднання. Це, у свою чергу, ускладнило вирішення цілої низки питань. Німецький педагог Л. Клінберг у своїй роботі „Проблеми теорії навчання” відзначав цей розрив у тимчасовому розділенні в системі освіти періодів засвоєння теорії та практики, учіння та праці. І відзначив значні результати такого ділення: „Головний дидактичний наслідок такого розвитку – пояснення взаємозв’язку між учінням і діяльністю з підвищення своєї кваліфікації, між освітою та підвищенням кваліфікації, між вихованням і самовихованням, між освітою та самоосвітою” [5: 197].

З тих часів проблема співвідношення теорії та практики в системі освіти періодично то затихала, то дискусія навколо неї спалахувала з новою силою.

Педагогічна практика, як стверджує В. Горленко, зародилася в 70-і роки 18-го сторіччя, з моменту перших спроб готувати вчителів в університетах, семінаріях, гімназіях і спеціальних училищах [3]. З праць К. Ушинського відомо, що в 19-у столітті вчителів возили на ознайомлювальну практику в школи різних типів і різних міст України, Росії, а також в країни Європи. На цих практиках майбутні вчителі могли самостійно давати уроки, вести репетиторство й консультації.

У більш завершеному вигляді педагогічна практика склалася до початку 20 століття. Як зазначає О. Лук’яченко, „теоретичні основи педагогічної практики, як складника професійно-педагогічної підготовки вчителя, було закладено зарубіжними та вітчизняними педагогами XIX – початку XX ст.” І. Герbart, А. Дістервег, М. Пирогов, К. Ушинський, С. Миропольський,

П. Редкін, Д. Семенов, М. Корф, М. Демков, П. Каптерев, О. Острогорський, Т. Лубенець довели необхідність здійснення практичної підготовки вчителів шляхом безпосереднього викладання в школі; з'ясували значення теоретичних знань для практичної діяльності майбутнього вчителя; сформувавши мету, завдання педагогічної практики, обґрунтували основні принципи її організації, а саме: встановлення тісного взаємозв'язку з теоретичною підготовкою; поступовість проведення з ускладненням видів практичної діяльності; визначили основні періоди „практично-педагогічних занять” (М. Пирогов) активного й пасивного характеру (Д. Семенов) [6].

У серпні 1918 року відбувся „Перший Всеросійський з'їзд з освіти”, який намітив програму дій з її розвитку. Було створено педагогічні інститути з підготовки вчителів. Ухвалою Наркомпросу студенти III і IV курсів педагогічних інститутів зобов'язувалися щодня працювати в єдиній трудовій школі по 2-3 години на день. Цей показник відтворювався в навчальному плані.

У 1924 році, в цілях педагогічної адаптації студентів I і II курсів до школи, введено двотижневу практику з відривом від навчальних занять у ВНЗ. Завдання цієї практики – ознайомлення з системою народної освіти, з різними установами освіти. Вводилося поняття „дослідна школа”, прообраз майбутньої „базової школи” ВНЗ. У 20-і роки вона була об'єктом пильної уваги вчених. До цього часу виявилися два підходи до визначення місця практики в навчальному процесі ВНЗ і завдань. Згідно з одним підходом, головною у вищому навчальному закладі має бути теоретична підготовка. Інший підхід – прямо протилежний – головним уважалось практичне навчання. Цей останній підхід був провідним у 20-і роки, тому педагогічну практику в достатньо великих обсягах було введено як нормативну й обов'язкову в педагогічних ВНЗ.

У тридцяті роки 20-го століття пропонувалися різні варіанти вирішення проблеми співвідношення теорії та практики у підготовці педагогів. З одного боку, перемагав підхід пріоритету теорії перед практикою, з іншого – народжувалися і вводилися нові види практик. У ці роки з'явилися суспільно-політична, політехнічна, методична, експериментально-дослідницька, стажувальна як самостійні види практики. Були періоди, коли у ВНЗ співвідношенням теоретичного та практичного навчання було 1:1. У середньому, у вищій освіті їй відводилося 38-40% навчального часу. Виробничо-педагогічна практика стала „генеральним елементом” навчального процесу підготовки педагогів [4: 64].

В історії 30-х–40-х років була спроба розробити практику під кожен частину теоретичного курсу педагогіки. Створювалися спеціальні навчальні програми теоретико-практичного змісту. Проте зв'язок їх тільки з педагогікою спричинив критику з боку психологів за переважання педагогічної теорії та пасивно-споглядальний характер.

У 1930 р. Наркомпрос РСФРР розробив першу інструкцію з безперервної педагогічної та виробничої практик студентів у школах, інших навчальних закладах і на підприємствах та з 1931 р. ввів її в дію. Студенти-педагоги повинні були пройти всі види практик для оволодіння педагогічною та політехнічною освітою. Підкреслювалося, що „безперервна практика повинна революціонізувати школи, розширити межі її суспільно-педагогічного й політичного впливу”. Паралельно з цими заходами було ліквідовано єдине педагогічне керівництво практиками, їх повчальна функція знехтувана. Студентам належало працювати, допомагати будівництву соціалізму. Але, починаючи з 1937 року, кількість годин на практику поступово з року в рік зменшилася. Так, якщо в 1933 році на педагогічну практику у вищих педагогічних закладах відводилося 600 годин, то в 1937 році – 154 години – на математичному факультеті і 228 годин – на історичному [4: 69].

У 1939 році було затверджено нове положення про організацію та зміст педагогічної практики студентів. За кожним педагогічним вищим і середнім навчальним закладом закріплювалися школи, іменовані як „базові”, для проходження студентами практичної підготовки.

Подальші зміни в системі вищої педагогічної освіти були викликані прийняттям у 1958 році закону СРСР (відповідно в 1959 р. – УРСР) „Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти”, в якому було визначено за необхідне поліпшити підготовку вчителів у педагогічних інститутах; посилити значення виробничої та педагогічної практики в підготовці педагогів. Тому в 60-і–70-і роки час на педагогічну практику дещо збільшується і, як результат, скорочується час теоретичного навчання. Уводиться суспільно-педагогічна практика на I-III курсах, літня піонерська на II-III курсах, навчально-виховна на IV-V курсах. Фактично, вводилася безперервна педагогічна практика.



Паралельно з реформуванням педагогічної практики у ВНЗ в 60-і–70-і роки в теорії педагогіки намітилося зрушення у бік вивчення педагогічного досвіду. Посилювалася увага до практики роботи шкіл. Так, поставлене урядом завдання здійснити перехід початкової школи з чотирирічного на трирічний термін навчання спричинило ґрунтовні дослідження групою російських учених (Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов та ін.) проблеми оптимізації змісту й методів початкового навчання. В СРСР, у тому числі УРСР, проводився широкий педагогічний експеримент з означеної проблеми (1965–1970 рр.). Подружжя учених Н. Скрипченко та О. Скрипченко створило при середній школі №166 м. Києва одну з перших лабораторій для дослідження навчання, виховання й розвитку молодших школярів. На базі цієї лабораторії були зібрані дані про вплив змісту й методів навчання на інтелектуальний розвиток дітей. Розпочатий експеримент пізніше був підтриманий школами Івано-Франківської області. Після такої апробації узагальнений досвід цих шкіл упроваджувався в усі початкові класи шкіл України. [2]. Крім того, було розроблено спеціальну термінологію, що включає такі поняття, як: „педагогічний досвід”, „передовий педагогічний досвід”, „впровадження передового педагогічного досвіду”, „використання передового педагогічного досвіду”. Про педагогічний досвід, його вивчення виходили методичні листи, його публікували газети й журнали, кращі вчителі нагороджувалися. До речі, серед новаторів, досвід яких обов’язково вивчався під час педагогічної практики, зазначимо таких: учитель фізики В. Шаталов (Донецьк), учителька англійської мови Т. Сірик (Полтава), учителька історії Л. Проценко (Миколаїв), учителька математики М. Мартинова (Харків) та ін. [2: 297].

Розробка в теорії проблем педагогічного досвіду в 60-і–70-і роки, на наш погляд, збагатила педагогічну практику. По-перше, в ці роки як учителів-наставників почали добирати носіїв саме такого досвіду. По-друге, сам процес вивчення, узагальнення й аналізу передового педагогічного досвіду збагатив методикау й технологію спостережень і аналізу, що проводяться студентами. У ці роки розроблялися найрізноманітніші схеми, плани, запитальники аналізу спостережень уроків та інших шкільних заходів. Це упорядкувало й поглибило підхід і до їх підготовки студентів.

У цей час з’являються факультативи, створюються спеціалізовані школи та інтернати фізико-математичного та природничого профілів. Педагогічні пошуки здійснюються щодо таких проблем, як диференціація (форма організації навчальної діяльності з урахуванням нахилів, інтересів, здібностей учнів) та індивідуалізація навчального процесу (його організація з урахуванням індивідуальних здібностей учнів), стимулювання пізнавальної активності учнів (формування позитивного ставлення учнів до змісту та процесу навчання, до ефективного оволодіння знаннями). Розробники нового змісту освіти сподівалися на підвищення ефективності навчального процесу, поліпшення умов для інтелектуального розвитку учнів та якості їхньої загальноосвітньої підготовки. Спираючись на міркування сучасних учених (Л. Анайкіна, М. Богуславський, О. Сухомлинська та ін.), наголосимо, що реформування змісту загальної освіти в зазначений період здійснювалося на високому рівні, було серйозним, продуманим і виваженим, що підвищило рівень науково-методичного забезпечення педагогічної практики майбутніх педагогів.

У 1978 році відбувся Всесоюзний з’їзд учителів, у рішеннях якого є рекомендації про підвищення ефективності використання педагогічної практики студентів у школі та піонерських таборах для більш поглибленої підготовки майбутніх вчителів і комплексного вирішення навчально-виховних завдань. На з’їзді особливо було виокремлено питання про передовий педагогічний досвід і вказано близько чотирьохсот його адрес. У країні сформувався справжній рух педагогів-передовиків за аналогією з рухом передовиків виробництва у сфері промисловості та сільського господарства.

У 70-і роки 20-го століття було вже очевидним, що розрив теорії педагогіки та практики освіти досяг великих розмірів. При цьому педагогічна теорія почала все більше і більше звертатися до емпірії та емпіричних описів. Способом подолання цього розриву стало наукове вивчення передової педагогічної практики. Примітним з цього приводу був виступ віце-президента Академії педагогічних наук СРСР М. Кондакова: „Успіх педагогічної науки, дійсно, прямим чином залежить від якості педагогічної практики, що вивчається”. У ці ж роки у вищих навчальних закладах вводилися спецкурси з вивчення, узагальнення й упровадження передового педагогічного досвіду, що проводились перед педагогічною практикою.

Ідея впровадження передового педагогічного досвіду до середини 80-х років переросла в ідею його використання, що значно пом’якшило ситуацію та не вимагало нормативних актів

упровадження. Що стосується наукового підходу до педагогічної практики студентів, то треба відзначити широку дослідно-пошукову роботу в педагогічних вищих навчальних закладах. Значний внесок у розвиток теоретичних і методичних питань педагогічної практики здійснили вчені-викладачі Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Короленка: А. Бойко, І. Зязюн, І.Кривонос, Н. Сас, М. Тарасович, В. Цина та ін. Цій науковій школі належить не лише теоретичне обґрунтування значення доцільної організації педагогічної практики для формування особистості майбутнього педагога, удосконалення його професійно-педагогічної підготовки, але й практичне вирішення цього питання. Під час експериментальної роботи у створеному на базі університету навчально-виховному й науковому комплексі було науково обґрунтовано доцільність здійснення безперервної педагогічної практики з уведенням у розклад студентів перших трьох курсів практики у формі „шкільного дня” кожного тижня, а також розподіл практики на такі види: пропедевтичну, навчальну та стажувальну. Дослідники розробили науково-методичні основи практики; диференціювали відповідно до курсів навчання, сформулювали мету та завдання педпрактики; висунули провідні принципи її організації, а саме: раннього включення студента у практику, індивідуалізації практичної підготовки, своєчасної корекції та контролю; розробили методику індивідуальної роботи студентів з учнями в ролі помічників учителів-предметників, класних керівників; створили зразковий кабінет педпрактики.

Так, наприклад, на кафедрі педагогіки Харківського педагогічного інституту під керівництвом професора В. Зільберштейна всебічно досліджувався принцип наочності в навчанні та наслідки його застосування в школі. При Одеському педагогічному інституті було створено лабораторію методів навчання (керівник – доцент В. Котов-Хроменко), в якій розроблялися проблеми програмованого навчання [1: 95]. При факультеті підготовки вчителів початкових класів Ізмаїльського державного педагогічного інституту було створено Народний університет педагогічної майстерності, що передбачав систему методичної допомоги для випускників та молодих учителів початкових класів через: 1) консультації до проведення уроків, їх обговорення з метою подолання труднощів у засвоєнні окремих тем та покращення методичної сторони уроку; 2) розроблення тематики та проведення спільних викладацьких учительських наукових конференцій; 3) обмін досвідом учителів шкіл міста, області та впровадження ідей педагогів-новаторів у власну педагогічну діяльність; 4) створення в бібліотеці шкіл та вузів спеціалізованих каталогів педагогічної та методичної літератури для молодих учителів. У Глухівському державному педагогічному інституті широко використовувалися магнітні записи лекцій та практичних занять з методичних дисциплін, а також краших уроків учителів. Викладачами математики та методики арифметики було введено в навчально-виховний процес вузу елементи безмашинного програмового навчання, зокрема – використання перфокарт. Це позитивно впливало на створення умов для самопідготовки студентів до занять, а значить – сприяло зростанню якості педагогічної практики [1: 95–98].

Таким чином, до кінця 80-х років основним напрямом перебудови вищої та середньої спеціальної педагогічної освіти в Україні стало підвищення ролі практики в оволодінні студентами навичками професійної майстерності, основами організаторської та виховної роботи. Важливо зауважити, що в цей час з’являються цікаві форми роботи вищих педагогічних закладів. Так, з метою поширення досвіду навчання й виховання підростаючих учительських кадрів в установах народної освіти Миколаївської області було організовано школи передового педагогічного досвіду. Основними формами роботи виступали: спостереження уроків і різних видів занять з дітьми; складання за допомогою досвідчених фахівців методичних розробок, поурочних планів і текстів контрольних робіт; вироблення наочних засобів навчання та обговорення наслідків їх застосування; обговорення новинок методичної літератури [1: 70].

Проте, ці заходи не отримали ні матеріальної, ні юридичної, ні теоретичної підтримки. Удосконалення практики зажадало ентузіазму й особистісної ініціативи педагогів. І розвиток її до кінця 80-х років продовжувався вже за рахунок розширення її суспільно-політичної спрямованості. Розвивалися суспільні початки практики – виникало шефство над школами та класами, педзагони в таборах і при студентських будівельних загонах, масова педагогічна освіта. Фактично, безперервна педагогічна практика переросла в суспільно-педагогічну та суспільно-політичну. Тенденція до цього була намічена ще на з’їзді вчителів у 1978 р., де педагогічну й, особливо, суспільно-політичну практику студентів запропоновано розглядати як складову частину навчально-виховного процесу шкіл.

Наступний період підвищення уваги до практики – проголошення в 1991 р. незалежності Української держави, прийняття Верховною Радою України Закону „Про освіту”, що давав правову основу для створення національної системи освіти. Тут уже мова йшла про науково-методичне забезпечення педагогічної освіти й переведення поняття „забезпечення”: інформаційно-технологічне, методичне і наукове – у „супровід”. При цьому рекомендувалося індивідуалізувати педагогічну освіту створенням умов для проектування та вибору студентами маршруту навчання за індивідуальними програмами. Як пріоритети у розвитку педагогічної освіти висувалися ідеї розширення практичної спрямованості, посилення інноваційних компонентів та підвищення ефективності педагогічної практики студентів.

До нововведень можна віднести: введення на добровільній основі складання кваліфікаційних іспитів з початкової професійної освіти; представлення ВНЗ можливості самостійно розробляти положення та програми практик з урахуванням чинників, що впливають на цей процес; уведення договірних стосунків між ВНЗ і навчальним закладом; можливість зарахування студентів на вакантну посаду в організації, де проводиться практика з відповідною оплатою праці; прирівнювання оцінки за практику до оцінок за теоретичне навчання та загалом проводити педагогічну практику як продовження вивчення теоретичної дисципліни. Ці зміни, на нашу думку, вагомі, бо одночасно носять і методологічний, і організаційний, і методичний характер та наближаються до ідеї „ключових кваліфікацій та компетенцій” і складання професійного іспиту для отримання категорії, що повинно стимулювати студентів до накопичення педагогічного досвіду.

**Висновки.** У цілому ж вивчення історії розвитку педагогічної практики у вищому навчальному закладі показало слабку розробленість досліджуваних нами питань, відсутність чітких методологічних засад її постійного реформування та модернізації. Разом з тим, спроби вдосконалення педагогічної практики адміністративним шляхом робилися і досить часто. Звідси й тенденції, які з часом надбала проблема її опрацювання – функціоналізм, зайвий прагматизм і суспільно корисна спрямованість. Уся історія педагогічної практики є свідомством боротьби за своє визначення, підвищення статусу, за роль у загальній системі підготовки педагогів. Із-за слабкої методологічної і теоретичної розробленості загальних і часткових проблем практики студентів педагогічних спеціальностей питання її організації та проведення не можна вважати до цих пір остаточно вирішеним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 р.р.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Квітослава Богданівна Авраменко; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 240 с.
2. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
3. Горленко В. П. Педагогическая практика студентов: новые научные подходы / В. П. Горленко // Педагогика, 1996, №5. – С.63–69.
4. Джурицкий А. Н. История педагогики / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 2000. – 432 с.
5. Клинберг Л. Проблемы теории обучения / Л. Клинберг. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
6. Лук’яненко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис... канд. пед. наук 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки”/ Ольга Миколаївна Лук’яненко; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 221 с.
7. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в СССР / Ф. Г. Паначин. – М. : Педагогика, 1975. – 224 с.
8. Савченко О. Якість початкової освіти : сутність і чинники впливу / О. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1–6.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Глузман Неля Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

Ольга ПЛАХОТНИК, Олександр БЕЗНОСЮК (Київ, Україна)

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВНЗ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

*В статті розглянуто компетентнісний підхід в системі вищої освіти як один із засобів підвищення професійної підготовки студентів ВНЗ. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність. Компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ВНЗ. Без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.*

*Ключові слова: знання педагогіка; компетентісно-орієнтоване навчання; компетентнісний підхід; компетентність; ключові компетентності предметні компетентності; професійна компетентність; педагогічна компетентність; філософські проєкції трансферної моделі.*

*В статье рассмотрены компетентностный подход в системе высшего образования как одно из средств повышения профессиональной подготовки студентов вузов. Компетентность, как и компетенция, является интегральной характеристикой личности, полученными ею качествами, где обобщающей категорией двух понятий выступает деятельность. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практической, профессиональной деятельности выпускника вуза. Без знаний нет компетенции, однако не каждое знание и не в любой ситуации проявляет себя как компетенция.*

*Ключевые слова: знание педагогика; компетентностно-ориентированное обучение; компетентностный подход; компетентность; ключевые компетентности предметные компетентности профессиональная компетентность, педагогическая компетентность; философские проекции трансферной модели.*

*The paper considers competence approach in higher education as a means of improving training of the university students. Competence is an integral characteristic of the individual and its qualities, where the uniting category of two concepts is the activity. Competence is the sphere of relations that exist between knowledge and action in practical, professional activity of graduates. Without knowledge there is no competence, but not all knowledge and not in every situation manifests itself as a competence.*

*Keywords: knowledge training, education, competence-oriented education, competence approach, competence, core competence substantive competence, professional competence, pedagogical competence, philosophical projection of a transfer model.*

**Постановка проблеми.** Цілеспрямоване входження України у світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від організаторів (менеджерів) вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де виразною ознакою її змісту є розбудова на компетентісно-орієнтованій основі, що зумовлено кількома причинами:

по-перше, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок (мета так званої „знаннєвої педагогіки“), а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини [8: 10-11];

по-друге, упровадженням моделі особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу як оновленої парадигми освіти, яка передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей через уміння навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодінням ним продуктивними (загальнонавчальними) уміннями і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого – сформованістю позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, її результату, самореалізації особистості;

по-третє, особливою актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи [6: 6-7] надати молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці;

по-четверте, необхідністю опанувати мистецтвом швидких трансформаційних змін у освітніх системах як у локальному (регіональному, національному) середовищі, так і глобальному просторі.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Зазначимо, що поняття „компетентісна освіта“ (Competency-Based Education) виникло у США наприкінці 80-х - початку 90-х років ХХ століття, підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості і браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях [14: 8-10]. При цьому очевидним є те, що чим більше компанія заснована на знаннях, тим більше вразливим стає її становище, тому що все більша

частина цінностей компанії буде „йти додому” наприкінці робочого дня [12: 12]. Однією з перших публікацій з даної проблематики стала стаття D. McClelland „Тестувати компетентність, а не інтелект” [19: 7-8]. Проте не у США, а у Великій Британії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва. Відтак, вже у 1997 році в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму „Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” (DeSeCo) [8: 9-12].

Компетентнісний підхід в системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Драча, І. Бабин, П. Бачинського, Н. Бібик, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та інш.

Характеристику компетентнісного підходу знаходимо у дослідженнях учених Росії, зокрема: М. Авдєєвої, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, А. Вербицького, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, І. Зимньої, В. Краєвського, С. Кульневич, В. Ландшеєр, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Серікова, О. Соколової, Е. Тетюниної, А. Хуторського та інш.

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та інш.

**Мета написання статті** – розглянути компетентнісний підхід в системі вищої освіти як один із засобів підвищення професійної підготовки студентів ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Першочергово зазначимо, що аналіз праць, присвячених розвитку компетентнісно-орієнтованого навчання (А. Хуторський, Дж. Равен, А. Маркова, І. Зимня) [18: 31; 11: 18; 7: 3; 3], дає можливість умовно поділити цей процес на три етапи:

Перший етап (1960-70-ті роки ХХ століття), коли вперше в науковій літературі з'являються поняття „компетентність”, „компетенція” і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей. Відзначається, що діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, нижнім порогом, рівнем компетентності якої є досягнутий рівень діяльності випускника, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні його результату [9: 15-21];

Другий етап (1970-90-ті роки ті роки ХХ століття), у період якого вдалося створити перелік ключових компетенцій. Зокрема, Джон Равен в своїй книзі „Компетентність в сучасному суспільстві” дає розгорнуте тлумачення цього терміну, а також наводить список 39 компетентностей, особливу увагу зосередивши на категоріях „готовності”, „впевненості”, „здатності”, „відповідальності” людини [13: 14-15];

Третій етап (кінець 80-х-початок 90-х рр. ХХ ст.), де була спроба визначити компетентності як певний освітній результат, домінантою якого, попри деякі розбіжності в наукових підходах, є визнання досліджень у США, вченими яких визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетенція виступає головною складовою компетентнісно-орієнтованого навчання. [9: 15 - 25];

Відтак, поняття „компетенція” та „компетентність” трактуються по-різному. Так, словник іноземних слів розкриває поняття „компетентний” як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) – компетентний, правомірний; competens (лат.) – відповідний, здібний; competence (англ.) – здібність (компетенція) [16: 295]. У більшості зарубіжних досліджень останніх років (Cl. Beelische, M. Linard, V. Rey, L. Turkal, M. Joras і ін.), поняття „компетенція” трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здатність чи готовність мобілізувати усі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу [1: 31 - 32].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performans and Instruction) поняття

компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу [10: 19 - 20].

Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови термін „competentia” означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, відомі російські вчені А. Хуторський та В. Краєвський трактують „компетентність” у певній галузі як „володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній” [5: 9], тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, є: навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська [15: 19].

Таким чином, компетенція та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємообумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між знанням та дією у практичній, професійній діяльності випускника ВНЗ. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

Нині системи освіти різних країн Європи, у т.ч. й України, при усій їх культурно-національній різноманітності і специфіці економічного розвитку характеризують дві тенденції, а саме:

- по-перше, перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах;
- по-друге, системний опис кваліфікацій в термінах професійних компетенцій.

Відтак, МОН України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти у 2008 році розроблено „Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти” (надалі – ГСВО), у основі нового покоління якого покладено компетентнісний підхід через формування нової системи діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому [4: 2-8]. Запропоноване в європейському проекті TUNING „...поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті)”. Поняття „компетенція” включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). У формуванні компетенції вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але також і освітнє середовище вищих навчальних закладів, організація освітнього процесу, освітні технології, включаючи самостійну роботу студентів тощо. Треба підкреслити узагальнений, інтегральний характер поняття „компетенція” стосовно понять „знання”, „уміння”, „навички”. Отже [4: 8-12]:

„компетентність” – це інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності;

„компетенція” включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Це предметна область, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності;

професійні компетенції – це компетенції (загально-професійні – КЗПе; спеціалізовано-професійні – КСП), які можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника (за ДКХПП або запропонованою та узгодженою з МПСП).

Усе це вносить зміни у будь-яку діяльність, у тому числі й науково-педагогічну, де виділяють три рівні готовності (якості) випускника ВНЗ до виконання функціональних обов'язків, а саме:

перший рівень, що припускає елементарну готовність випускника ВНЗ до виконання посадових зобов'язань, включаючи здобуті ним теоретичні знання, однак йому бракує практичних умінь та навичок;

другий рівень, що припускає здійснення фахівцем роботи на функціональному рівні без будь-яких перешкод за готовими розробками (орієнтирами), конкретними технологіями без належного творчого пошуку;

компетентнісний рівень готовності фахівця до високопродуктивної, креативної праці, де однією зі складових високої компетентності є його науково-дослідницька компетентність.

Відтак, це вимагає створенню європейських організаційних структур зі впровадження своєрідного „європаспорта” – сертифіката, у якому будуть зазначені засвоєні студентом компетенції і кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання (сертифікації), а також доповнення європейського резюме спеціальним додатком з переліком освоєних спеціальних професійних і ключових компетенцій [17: 5].

Нині хоч і стверджуємо про впровадження ECTS (Європейської кредитно-трансферної системи) у ВНЗ, однак суть контролю якості освіти змінюється повільно. Практично оцінюються і надалі лише знання та уміння студентів з навчальних дисциплін. А це означає, що у запровадженні ECTS перебуваємо лише на початковій, точніше формальній стадії.

А це вимагає здійснювати модернізацію вищої освіти саме на компетентнісній основі. Сутність цього процесу полягає у конструюванні такого змісту, який „не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій” [2: 47]. За таких вимог модернізація змісту вищої освіти має ґрунтуватися на відмові так званої енциклопедичності змісту, передбачаючи орієнтацію на довготермінове засвоєння знань тільки високого рівня узагальненості, які є основою для формування ключових компетентностей випускників ВНЗ та можливості їх подальшого неперервного навчання [2: 8-12].

Таким чином, якщо „компетенція трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то „компетентність розглядається як сформована якість, результат діяльності, „надбання” студента.

**Висновки і перспективи подальших досліджень:** Компетентнісний підхід у сфері освіти, який ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, потребує подальшого наукового дослідження, оскільки він вимагає від учасників навчального і виховного процесу кардинально змінювати як мету, так і вектор змісту вищої освіти: від передачі знань і умінь предметного змісту до формування розвиненої особистості із життєвими і професійними компетентностями. Упровадження його у навчальний процес передбачає розробку нових стандартів вищої освіти (ОКХ, ОПП, навчальних планів, педагогічних технологій тощо), розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компоненту, упродовження інтегрованих навчальних дисциплін/ курсів, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей.

Аналіз наявних наукових надбань свідчить про те, що зазначена проблема вивчена аспектно; напрацьовані матеріали мають переважно прикладний характер, стосуються конкретно-методичних аспектів професійної компетентності фахівця. При пошуку основних або пріоритетних компетентностей необхідно звертатися до поняття ключових (базових) компетентностей, яке характеризує універсальні компетентності широкого спектру, що створюють основу при підготовці фахівців у контексті Болонських домовленостей для формування компетенцій більш специфічного їх застосування із врахуванням, галузі знань, напряму, спеціальності і спеціалізації.

Обраний нами напрям дослідження знайде своє продовження у вивченні такого питання як дослідження компетентнісного підходу залежно від типу вищого навчального закладу на основі нової філософії освіти у III тисячолітті, виявленні переваг та недоліків існуючих підходів до інтерпретації пошуку моделей створення інтегрованої системи різнорівневої підготовки фахівців в сучасних умовах, виходячи з соціокультурної обумовленості освітньої політики, філософської концепції творчості як фундаментальної основи життєдіяльності людини.

1. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ. Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. - Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. - С. 31- 32.
2. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. Проблеми освіти: Наук. Зб. / Кол.авт. - К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. - 2008. - Вип. 57. - С. 44 - 48.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал „Эйдос”. - 2006. - 5 мая . Доступ: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
4. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти/ За загальною редакцією В.Д.Шинкарука. Укладачі: Я.Я.Болубаш, К.М.Левківський, В.Л.Гуло, Л.О.Котоловець, Н.І.Тимошенко.. - К.: МОН України, ІТІЗО, 2008. - С. 2 - 8.
5. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. - 2003. - № 2. - С. 3 - 10.
6. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти // Освіта України. - 2006. - № 45- 46. - С. 6-7.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М., 1996. - 308 с.
8. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: „К.І.С.”, 2004. - С. 5 - 15.
9. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: „К.І.С.”, 2004. - С. 15-25.
10. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. - 2005. - № 23. - С. 20.
11. Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. - М.: Когито-Центр, 1999. - С. 19.
12. Репьев А. Компания умерла. Да здравствует компания! // Зеркало недели. - 2002. - № 37 (412). - С. 12.
13. Сень Л.В. Развитие компетентно ориентированного навчання за кордоном. Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. - Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. - С. 14- 17.
14. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. - К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. - С. 8-10 .
15. Т.М. Смагіна. Громадянська компетентність у контексті особистісного виміру. Доступ: <http://studentam.net.ua/content/view/7332/97/>
16. Современный словарь иностранных слов. - СПб.: Дуэт, 1994.- 752 с.
17. Терещук Г.В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. Матеріали регіонального науково-практичного семінару „Професійні компетенції та компетентності вчителя”, 28-29 листопада 2006 р. - Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. - С. 5- 10.
18. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Отделение философии образования и теоретической педагогики РАО. - Центр „Эйдос”. Доступ: [www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm); <http://www.eidos.ru/news/compet.html>.
19. McClelland D.C. Testsing for Competence Rather Than for „Intelligence”// American Psychologist, 1973. Vol.28, №1. P.1-14

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Плахотнік Ольга Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).

**Безносюк Олександр Олексійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник науково-дослідного центру, Військовий інститут, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).

**Мария ТЕНЕВА, Веселина ИВАНОВА (Стара Загора, Р България)**

## ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНЦИИ И ПРЕНОСИМОСТ НА УМЕНИЯ У СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА

*Статията поставя акцент върху преносимите умения, формирані в условията на университетско образование, разбирани като личностно и социално значим фактор за успешно ориентиране, адаптиране и професионално реализиране на бъдещия учител. Проведено е анкетно проучване със студенти от III<sup>тм</sup> и IV<sup>тм</sup> курс, специалност Предучилищна и начална училищна педагогика в Тракийски университет, град Стара Загора. Настоящото изложение представя ранжираните от анкетираните по значимост ключови професионални компетенции (по Европейската квалификационна рамка) и формите на извънаудиторна заетост, открити от тях като влияещи с най-висока степен върху развиването им.*

*Ключови думи: студенти педагози, ключови компетенции за учене през целия живот, извънаудиторни форми на обучение*



*The article focuses on the transferable skills, formed in the conditions of university education, understood as a personal and socially significant factor for successful orientation, adaptation and professional realization of future teachers. A survey with third and fourth year students majoring in Pre-School Education is conducted at Trakia University, Stara Zagora. The current exposition presents an ordering by relevance of key professional competences (based on the European qualification framework) and the forms of out-of-class activities having an impact on their development.*

*Keywords: students, educators, key competences for lifelong learning, out-of-class training.*

**Постановка на проблема.** Членството на страната ни в Европейския съюз изисква промяна в стратегиите на обучение. Във връзка с подобряване качеството на висшето образование все по-голяма е необходимостта от оптимизация на цялостния учебен процес. Нараства значимостта на извънаудиторната заетост на студентите, посредством която се постига разширяване и задълбочаване на знанията, получени от аудиторните форми на обучение. Проявяват се индивидуално-личностните качества на студентите, техният творчески подход към решаването на задачите, развиват се нови умения и компетенции. Динамичността на настоящето все по-осезаемо ни убеждава в ползата от идеята за „учене през целия живот“. Университетите насочват своите усилия към теоретичната подготовка на студентите, към нейните практически проекции, а развитието на личностни и социални умения остава на втори план.

Европейската квалификационна рамка (ЕКР) поставя акцент върху резултата от обучението, а не върху неговата продължителност или вложените средства [3]. Резултатите от образователния процес са описани в три категории – знания, умения и компетентности. Това ни насочва към идеята, че квалификациите са комплексна характеристика, включваща резултата от обучението, теоретичните знания, практическия опит, социалната компетентност, уменията за екипна работа.

Според избраните и формулирани в Препоръките на Европейския парламент и на Съвета от 2005 година обхват и съдържание на ключовите компетенции за учене през целия живот, които трябва да се развиват, са:

- Комуникация на майчин език
- Комуникация на чужди езици
- Математически компетенции и основни компетенции в науката и технологиите
- Компетенции за работа с дигитални технологии
- Умение за самостоятелно обучение
- Междуличностни, межкултурни и социални компетенции, както и граждански компетенции
- Предприемачески компетенции
- Изразяване чрез средствата на културата

Съобразяването с тези препоръки на Европейския парламент, заложен в ЕКР би довело до обединяване на различните квалификационни системи, до улесняване трансфера на квалификации между отделните страни, до постигане на практическа приложимост на компетенциите, както на национално, така и на европейско равнище: „ЕКР ще подпомогне по-голямата мобилност на учащи и работещи. Тя ще улесни учащите в описанието на притежаваното широко равнище на компетентности в полза на предлагащите работа фирми и лица в други страни” [3].

Изяснявайки проблема за професионалните компетентности, Я. Мерджанова изтъква следното: „Професионалните компетенции фиксират правомощията в професията за определени дейности и функции, съобразно йерархията на професията в националния класификатор” [2: 35].

**Целта** на настоящото изследване е да се проучи становището на студенти от III<sup>-ти</sup> и IV<sup>-ти</sup> курс, специалност Предучилищна и начална училищна педагогика в Тракийски университет, град Стара Загора относно формиране на преносими умения в условията на университетско образование, като личностно и социално значим фактор за успешното им ориентиране, адаптиране и професионално реализиране в обществото в контекста на съвременните динамични промени в пазара на труда.

**Задачите**, които си поставихме са в следните направления:

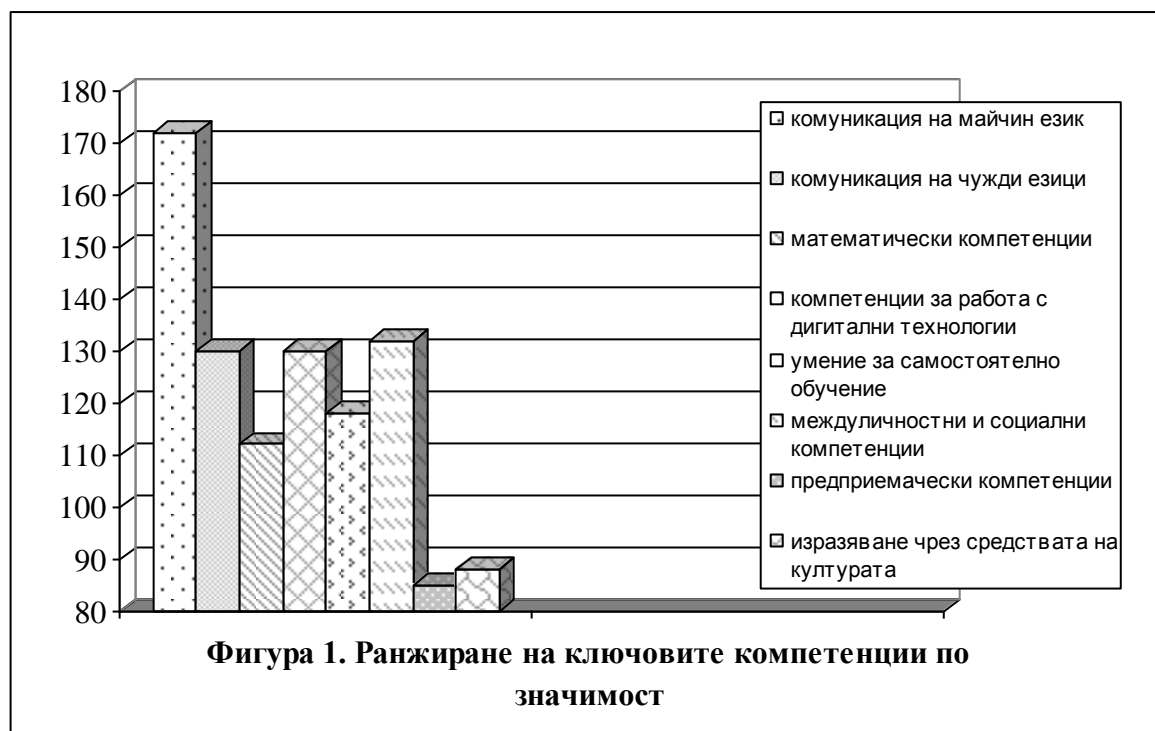
1. Студентите да открият онези ключови компетенции според ЕКР, които са с най-голяма значимост за тяхната личност.
2. Да посочат формите на извънаудиторна заетост, които в най-висока степен влияят върху формирането на ключови професионални компетенции.

3. Да определят най-значимите според тях умения, усвоени в процеса на обучението им в Тракийски университет, които биха им помогнали при овладяването и реализирането в нова професия.

Изследването се проведе чрез анкетиране. За по-голяма обективност при отговор на въпросите, анкетата бе анонимна, като единствено се изискваше от студентите да посочат курса, в който се обучават.

В анкетата бяха предоставени за ранжиране от първо до осмо място според тяхната значимост горепосочените в ЕКР ключови компетенции (фиг.1).

Както се вижда от *Фигура 1*, с най-голяма значимост е открояна от анкетираните компетенцията за комуникация на майчин език. Студентите осъзнават, че добрата комуникативна култура, особено съотнесена към тяхната специална подготовка, е от съществено значение за успешната им реализация като педагози.



На второ място са поставени междуличностни, межкултурни и социални компетенции, както и граждански компетенции. Удовлетворени сме от факта, че бъдещите педагози изтъкват значимостта именно на компетенциите, свързани с приемането на личността на другия с неговата индивидуалност, неповторимост и самооценност в мултиетническата среда, в която живеем.

Съвременното моделира ориентацията на младата личност към уменията за използване на дигитални технологии и комуникация на чужди езици. Това ярко проличава и от поставянето на тези компетенции на еднакво равнище от анкетираните.

По-задни позиции заемат математическите компетенции, уменията за самостоятелно обучение, предприемаческите компетенции и компетенциите за изразяване чрез средствата на културата.

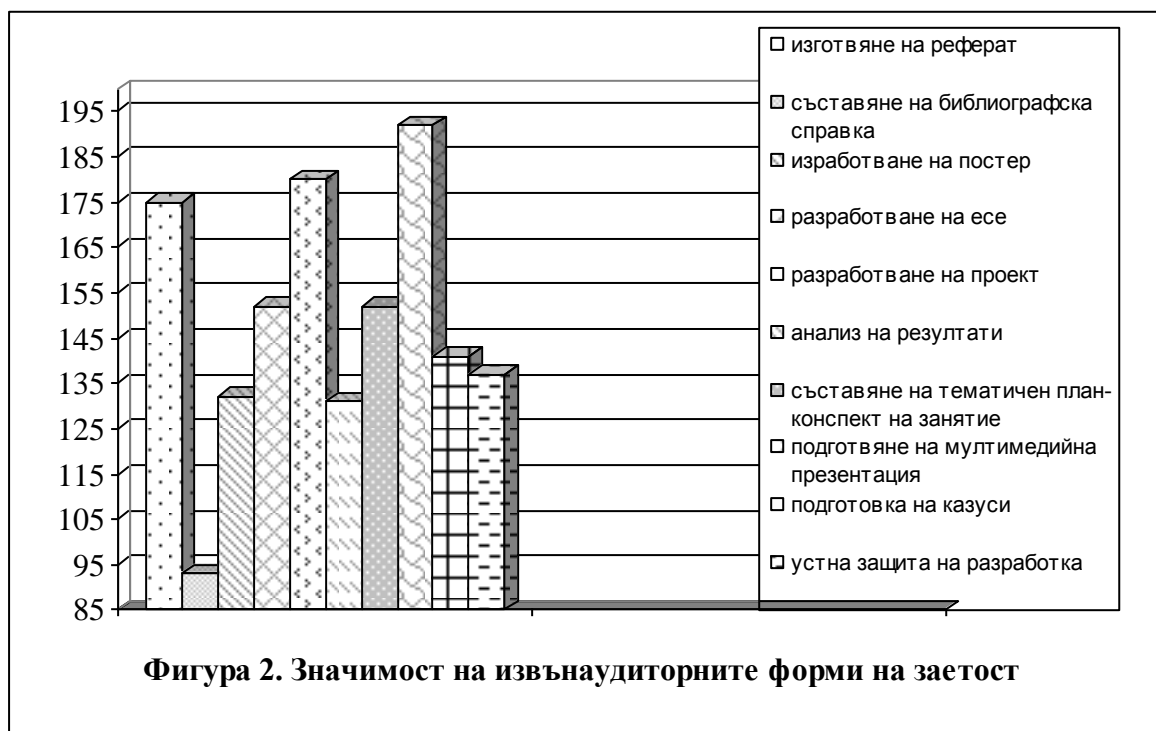
Задачите, за извънаудиторна заетост на студентите обикновено са свързани с репродуктивно ползване на Интернет и преписване на отделни научни публикации без влагане на творчество. Водеща е репродуктивната, а не продуктивната активност на студентите. Според М. Колева „Включването на т.нар.интерактивни методи позволява усвояването преди всичко на организационни умения за работа в екипи, отработването на техники за решаване на преднамерени или непреднамерени проблемни ситуации. Действията и анализите на студентите в тези случаи най-често са следствие от усвоените системни знания, специфични за педагогическата наука” [1: 58].

С цел да се открият онези форми на извънаудиторна заетост, които в най-висока степен способстват за формирането на компетенции, бяха предоставени на студентите за ранжиране от първо до десето място най-често използваните според учебните програми (фиг.2).

Посочените като най-полезни за формирането на професионални компетенции извънаудиторни форми на заетост - подготвяне на мултимедийна презентация, разработване на проект и изготвяне на реферат корелират с откритите на *Фигура 1* ключови компетенции. Те изискват способности за работа с компютърни технологии, богата езикова култура, усвоени социални и междуличностни умения, екипно взаимодействие и др.

Изработването на постер и съставянето на библиографска справка са поставени на последните места от студентите. Това насочва вниманието ни към необходимостта от актуализиране на извънаудиторните форми на заетост с превес на такива, които изискват осигуряване на креативна мотивационна образователна среда при обучението на студентите.

На студентите бе възложена задачата да открият три ключови умения от дванадесетте, идентифицирани от нас като важни за качествена специализирана подготовка (квалификация), които според тях имат най-висока трансверсалност при овладяване на нова професия. Полученият резултат е отразен на *Фигура 3*.





Както се вижда от **Фигура 3**, на първо място са посочени организационните умения; на второ - уменията за работа в екип; на трето – с еднакви стойности са уменията за решаване на проблеми, за публична реч и компютърна грамотност. На четвърта позиция са групирани уменията за критическо мислене и креативност, на пета - уменията за планиране и за писмено изразяване, а на шеста - уменията за анализ на ситуации, за оценяване и междуличностните умения. Диференцирането в шест компактни групи показва, че студентите осъзнават и осмислят, че те са в основата за адаптиране към процесите, свързани с по-голяма мобилност, работа в екипи, мултикултурно общуване и др.

**Изводи.** Проведеното от нас изследване показва, че формите на извънаудиторна заетост трябва да съдържат конкретна и реална приложна основа, която да позволява на обучавания да открие проекцията на разглежданите проблеми в професионалните компетентности и развие уменията му за пренос и практическо решаване, както в бъдещата педагогическа практика, така и в нова професионална среда.

Проучването на методите за формиране, измерване, оценяване и включване на преносимите умения в категориите на качество и задължително присъствие в резултатите на обучението биха благоприятствали личностното, професионалното развитие и реализация на студентите.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колева, М. Педагогическата триада качество – оценяване – реализация / Маргарита Колева. – Педагогика, – С.: - гл. ред. пед. изд., 2009., бр.1-2, - с. 54-66.
2. Мерджанова, Я. Методи и форми на професионално обучение в тяхната съотносителност / Яна Рашева - Мерджанова. – Педагогика. – С.: - гл. ред. пед. изд., 2003, бр.7, с. 34-43.
3. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/broch\\_bg.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/broch_bg.pdf)

#### СВЕДЕНИЯ ЗА АВТОРИТЕ

**Мария Славова Тенева** – доктор по педагогика, доцент, доцент по Дидактика, ръководител на катедра „Педагогически и социални науки“ в Педагогически факултет на Тракийски университет.

**Веселина Георгиева Иванова** – доктор по педагогика, доцент, доцент по Теория и методика на физическото възпитание, спортната тренировка (вкл. методика на лечебната физкултура) в катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“ в Педагогически факултет на Тракийски университет.

**Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград, Україна)**

## **РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В ПІДВИЩЕННІ ЙОГО КОКУРЕНТОЗДАТНОСТІ**

*У статті розглядається роль інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії в підвищенні його конкурентоздатності*

*Ключові слова: майбутній вчитель історії, конкурентоздатність, інформаційна компетентність, інформаційна культура*

*The article examines the role of information competence of future teachers of history in improving their competitiveness.*

*Key words: future history teacher, competitiveness, information competence, information culture*

Постановка проблеми. В даний час у вітчизняній системі вищої освіти, у зв'язку з входженням України в Болонський процес, здійснюється поступовий перехід на загальноєвропейські стандарти, відповідні вимогам інформаційного століття і світового ринку. У цих умовах одним із завдань сучасної вищої школи є підготовка компетентного, мобільного, конкурентоспроможного фахівця.

На межі ХХ–ХХІ століть у соціальному житті відбулися значні зміни, що призвели до формування нового типу суспільства – інформаційного. Місце освіти в житті сучасного суспільства багато в чому визначається постійно зростаючою роллю знань, інформації, що відобразилось в концепціях інформаційного суспільства, становленні інформаційної цивілізації. Володіння потрібною інформацією, здатність її здобувати з різних джерел, опрацьовувати, систематизувати, і творчо використовувати стає необхідною умовою повноцінної життєдіяльності, особистої і професійної успішності сучасної людини, її конкурентоздатності.

Очевидно, що процеси становлення інформаційного суспільства, глобалізації та інформатизації в освіті, а також особливості сучасного ринку праці зумовили нові вимоги до рівня професіоналізму, інформаційної культури і компетентності майбутніх учителів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зауважити, що проблема формування інформаційної компетентності, інформаційної культури стала предметом наукового пошуку як вітчизняних так і зарубіжних учених. Методологічні засади розуміння сутності інформаційної культури висвітлено у працях Л.Вінарика, М. Вохрищевої, Н. Гендіної, Н. Морзе, Б. Семеновкера, Є. Семенюка та ін.

Особливості формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М.Жалдак, М.Близнюк, Г.Вишпинська, А.Столяревська, Ю.Вороніна, О.Соколова.

У наукових працях С.Анісімова, М. Астафьева, І. Казакова та ін.. інформаційна культура розглядається як фактор професійного становлення особистості.

Поняття «конкурентоздатність» відноситься до числа найменш розроблених як у філософській, психологічній, так і в педагогічній літературі. Дослідники пояснюють це складністю, багатогранністю самого поняття.

Слід зазначити, що проблема конкурентоспроможності персоналу розроблялася в теорії менеджменту дослідниками: І. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, А.А. Меськон, В.А. Дятлов, Е.Б. Попова, В.В. Травін, Р.А. Фатхутдінов, В.І.Шаповалов, та ін.

Її окремі аспекти в системі вищої професійної освіти знайшли віддзеркалення в роботах В.І. Загвязінського, В.П. Кузовльєва, Н.В. Кузьміної, Н.Д. Никандрова, В.М. Монахова, П.Е. Решетникова, А.В. Репрінцева, В.А. Сластеніна, А.І. Щербакова.

Істотне значення для розробки теоретичних основ і практики формування конкурентоздатності майбутнього вчителя мали дослідження концепцій професійного розвитку і саморозвитку конкурентоспроможності студентів - майбутніх фахівців (Ю.В. Андреева, Л.М. Мітіна, Ф.Р. Туктарова, Е.Р. Хайрулліна, В.І. Шаповалов, В.Н. Мезінов, С.А. Хазіна, І.А. Бібік та ін.)

Метою написання статті є обґрунтування ролі інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії в підвищенні його конкурентоздатності.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж переходити до аналізу конкретних задач, спрямованих на управління конкурентоздатністю, слід визначитись із термінологією. Етимологічно, термін «конкурентоздатність» походить від кореня, який є похідним від слова конкуренція. Слід зазначити, що конкуренція – слово латинського походження. У перекладі з

латинської це слово означає «сходитися», «стикатися». У 18 столітті воно зустрічається у німецькій, французькій мові у значенні суперництво, боротьба за досягнення більшої вигоди. У сучасному значенні слово конкуренція корелює з такими поняттями як змагання, боротьба, престиж, репутація, кар'єра, статус.

Конкуренцію і конкурентоздатність розглядають з різних точок зору – економічної, соціальної, біологічної, психологічної, педагогічної. Під конкуренцією в економіці розуміється антагоністична боротьба між приватними виробниками за вигідніші умови виробництва і збуту товарів, за отримання найвищого прибутку. Біологічна конкуренція — активне змагання між особами одного або різних видів за засоби існування і умови розмноження.

На відміну від визначення конкурентоспроможності, прийнятого в економічних дисциплінах (розуміння конкурентоспроможності як суперництва, пріоритету, успішності, заняття лідерської позиції і т. п., пов'язаного в більшості з метою самого бізнесу, — отримання прибутку), сучасні педагоги-дослідники (Л.М.Мітіна, Ю.А.Кореляков, Г.В.Шавиріна та ін.) пропонують під конкурентоспроможністю розуміти «здатність максимального розширення власних можливостей з метою реалізації себе особистісно, професійно, соціально, етично».

Таким чином, формуючи конкурентоспроможність особи, вищеперелічені автори вважають за необхідне формувати:

- систему стійких особистісних якостей, що створюють можливість успішного виконання діяльності;

- професійну спрямованість особі;
- систему целепокладання;
- самосвідомість особистості як представника певної професійної спільності.

Л.М. Мітіна розглядає конкурентоздатність особистості в психологічному плані, звертаючи увагу на таку складову характеристику конкурентоздатності особистості, як компетентність. [8: 98]

А. Г. Асмолов визначає психологічні риси конкурентоздатної особистості - сильна особа, готова жити і працювати у світі, що постійно змінюється, здатна сміливо розробляти власні стратегії поведінки, самостійно і нетрадиційно мислити, здійснювати етичний вибір і нести за нього відповідальність перед собою і суспільством, в змозі зробити своє життя і життя тих, хто оточує змістовним, цікавим і щасливим [3: 532].

Конкурентоздатна особистість, як показали дослідження Андрєєва В.І., це не одна якість, а інтегральна характеристика, що включає в себе наступні якості та особливості:

- 1) високий рівень працездатності;
- 2) прагнення до якісного кінцевого результату;
- 3) стресостійкість, здатність переборювати труднощі;
- 4) творче ставлення до праці;
- 5) прагнення до професійного самоудосконалення;
- 6) здатність до прийняття відповідальних рішень;
- 7) комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості;
- 8) здатність до швидкого опанування нової справи;
- 9) здатність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку [2: 326].

Слід зазначити, що єдиного підходу до визначення структури конкурентоспроможності особистості не існує.

Наприклад Мезінов В.М. зазначає, що конкурентоздатність слід розглядати на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, ціле покладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, оточуючого середовища і виділяє наступні компоненти конкурентоздатності: - мотиваційно-ціннісний; - морально-етичний; - когнітивний; - діяльнісно-практичний [ 8: 65 ].

Конкурентоспроможність, як зазначає Шаймакова Ж.Б. - це динамічна характеристика особистості, тому можливо говорити про її розвиток як результат формування сукупності ключових компетенцій особистості, що складають професійно-особистісну основу діяльності і професійну компетентність викладача [10].

Важлива роль освіти у вирішенні завдань соціально-економічного розвитку держави і підвищення її конкурентоспроможності в цілому міститься у створенні умов для підвищення конкурентоздатності особистості. Національна доктрина розвитку освіти України [1] наголошує на необхідності забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці.

Сучасні процеси становлення інформаційного суспільства, глобалізації та інформатизації в освіті зумовили нові вимоги до професійної діяльності та підготовки вчителя історії. В умовах ринкової економіки перед кожною людиною стоїть завдання активно, розумно і грамотно включитися в ринкові стосунки і конкурентну боротьбу, активно в них існувати. Сьогодні вчитель історії, щоб бути успішним і конкурентоздатним повинен мати не лише високий рівень фахової компетентності й педагогічної майстерності, а й бути готовим до опрацювання значних масивів історичної інформації, критично її оцінювати, виокремлювали причинно-наслідкові зв'язки подій і явищ історичного процесу, а також мати готовність до застосування сучасних інформаційних технологій у шкільній практиці.

Інформаційна компетентність майбутніх учителів історії є змістовним компонентом їхньої інформаційної культури, утворенням, що має інтегровану природу, уособлює сформованість знань, умінь, навичок та якостей особистості, містить досвід практичної діяльності, що у сукупності забезпечує якісний рівень готовності до діяльності з пошуку, одержання, засвоєння, інтерпретації, аналізу інформації та використання її у професійній та особистісній сфері.

Ми враховуємо думку М.Жалдака, який у дисертаційному дослідженні "Система підготовки вчителя до використання інформаційної технології в навчальному процесі доводить, що "однією з основних ознак інформаційної культури педагога є розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишнього середовища та творчої діяльності людини" [4; 11]. Науковець вважає, що вчитель повинен бути передусім кваліфікованим фахівцем в своїй предметній галузі, інакше він не буде в змозі обирати й формулювати мету, ставити завдання, будувати моделі явищ, що вивчаються, адекватно інтерпретувати отримані результати, ефективно використовувати нову інформаційну технологію у власній професійній діяльності, підтримувати свою кваліфікацію на необхідному рівні. Крім того, зроблено висновок про необхідність розробки нових методик навчання всім навчальним предметам, орієнтованих на широке використання нових інформаційних технологій.

Отже, основу інформаційної компетентності майбутніх учителів історії мають становити системні фундаментальні фахові методологічні та практичні знання з історії, які забезпечують здатність до теоретичного аналізу історичної інформації, є підґрунтям для розуміння сутності й природи одержуваної інформації, оцінки її значущості у контексті цілісного історичного процесу.

Майбутній вчитель історії має володіти як рівнем знань фактичного історичного матеріалу, що забезпечує його компетентність як фахівця, так, і знаннями, що забезпечують ефективність їх використання у навчальному й самоосвітньому процесі.

Слід враховувати, що у сучасних умовах парадигма "знання на все життя" у професійній педагогічній освіті змінюється на парадигму "освіта протягом життя", що, на думку І.Зязюна, означає, що людина вчиться постійно, без відносно довгих перерв у освітніх установах, чи займається самоосвітою. Залишаючись на одному й тому ж формальному рівні вона удосконалює свою професійну кваліфікацію, свою майстерність, піднімається ступенями і рівнями професійної освіти [5]. Це зумовлює необхідність формування у вчителя не стільки значних фактологічних знань з історії, скільки системи знань методологічного характеру, що дозволяють самостійно аналізувати історичний матеріал, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у подіях і явищах історичного процесу на засадах різних теоретичних концепцій (цивілізаційного, культурологічного, формаційного та інших підходів) та знань і вмінь інструментального характеру, які забезпечують здатність самостійного відшукування потрібної інформації та її використання для навчального процесу й неперервної освіти та самоосвіти.

Відповідно, ми вважаємо, що важливою складовою інформаційної компетентності майбутнього вчителя історії має бути система змістово-інструментальних знань, а саме: володіння базовою системою знань про інформаційну культуру сучасного педагога, знання норм, і правил роботи з інформацією, правових аспектів інформаційної культури, технологій пошуку, сприйняття, переробки, трансляції, презентації, використання інформації в пізнавальних й дидактичних цілях, особливостей сучасного інформаційного середовища й інформаційних потоків у педагогічній діяльності.

Як вже зазначалося, зміст інформаційної компетентності майбутніх вчителів історії зумовлений не тільки знаннями, але й насамперед, практичними вміннями й навичками їхнього застосування та самостійного здобуття. Ми враховуємо думку О.Овчарук, яка, досліджуючи теоретичні засади компетентнісного підходу у вітчизняній освіті визначає такі навчально-інформаційні вміння та навички:

- швидко актуалізувати й відтворювати потрібну інформацію;
- самостійно шукати нову інформацію з різних джерел;
- вміння користуватися інформаційно-комунікативними технологіями;
- користуватися каталогами, складати бібліографію;
- користуватися різноманітною довідковою літературою;
- працювати з графіками, схемами, таблицями, картинами;
- складати план, тези виступів, доповідей, статей;
- знати й застосовувати прийоми швидкого читання;
- використовувати прийоми розуміння тексту (структурування ставлення пізнавальних запитань, "діалог" з автором тощо);
- працювати самостійно з підручником (розуміти будову книги і призначення всіх елементів апарату орієнтування в текстах розділів, тем, параграфів; будувати процес самонавчання за певним завданням);
- знати й вдаватися до прийомів смислового групування матеріалу;
- знати як і вміти упорядковувати та відтворювати інформацію (план, алгоритм, таблиця, схема, класифікація, стислий переказ тощо);
- вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності;
- досконало застосовувати загальноомовленнєві вміння й навички:
  - зосереджено слухати та водночас логічно опрацьовувати матеріал;
  - виділяти смислові елементи висловлювань;
  - формулювати запитання проблемно-пошукового типу;
  - запитувати й вибірково відтворювати матеріал з елементами логічного опрацювання;
  - вміти конспектувати, реферувати, анотувати інформацію;
  - зв'язано, послідовно, доказово відповідати;
  - здійснювати опис, пояснення, відтворення інформації, сприйнятої з паперових і електронних носіїв;
  - ущільнювати й розгортати інформацію залежно від мети діяльності;
  - вести діалог, брати участь у дискусії [6: 22].

Вважаємо, що сформованість системи таких знань, умінь, навичок є основою інформаційної культури майбутніх учителів будь-якого фаху, зокрема, майбутніх учителів-істориків, забезпечують сформованість у них інформаційно-операційної готовності, що проявляється насамперед у володінні вміннями й навичками пошуку, сприйняття, переробки й зберігання, презентації, передачі, трансляції та використання інформації.

Разом з тим, процес набуття професійної компетентності майбутніх учителів історії, специфіка фахової діяльності, зумовлюють необхідність сформованості сукупності знань, умінь і навичок роботи з бібліотечним фондом (робота з каталогами, вміння складати бібліографічний опис, систематизувати літературний фонд), з історичними першоджерелами, архівними матеріалами, друкованими періодичними виданнями тощо.

Враховуючи це, ми вважаємо, що інформаційна компетентність, як компонент інформаційної культури майбутніх учителів історії, має містити у своєму змісті бібліотечно-бібліографічну грамотність та культуру читання, що передбачає сформованість комплексу додаткових знань, умінь та навичок:

1. Знання того, що таке процес інформатизації загалом й особливостей його реалізації у регіоні та у професійній сфері.
2. Орієнтування у правовому полі інформатизації, у проблемах авторського права, свободи слова, інформаційної безпеки особистості.
3. Розуміння характеру й особливостей сучасних інформаційних ресурсів, окремих історичних документів, масивів документів у інформаційних системах (бібліотеках, архівах, фондах, банках даних, інших інформаційних системах).



4. Компетенція в сфері можливостей декодування різних носіїв інформації, перевагах і недоліках традиційних і електронних засобів збору, систематизації, зберігання й пошуку інформації.

5. Вміння використовувати сучасні інформаційні технології, намагання постійно вдосконалювати свою комп'ютерну й інформаційну грамотність [9].

Оскільки основним видом професійної діяльності майбутніх учителів історії є викладання історичних дисциплін у загальноосвітній школі, важливою складовою їхньої інформаційної компетентності та культури мають бути знання як нових інформаційно-комунікативних технологій (далі - ІКТ), так й інформаційних технологій організації навчального процесу.

Інформаційні та комунікаційні технології сьогодні вбачаються необхідними ресурсами для викладання історії, дозволяють вчителям та учням мати доступ до оригінальних джерел та значної кількості інформації, розширюють у наочний спосіб доступ до інформації та історичних фактів.

Враховуючи надбання діяльнісного підходу до розуміння сутності культури та професійної культури а також розуміння компетентності як функціональної готовності до здійснення певного виду діяльності, ми вважаємо, що важливою складовою інформаційної компетентності й інформаційної культури майбутніх учителів історії є праксеологічний блок компетентностей, що уособлюють практичний досвід роботи з інформацією для досягнення навчально-пізнавальних, педагогічних та дослідницьких завдань, реальну та потенційну поведінку у інформаційному полі, а саме:

- систематичне використання різноманітних джерел інформації, в тому числі й інформаційних технологій, для отримання необхідної інформації;
- досвід фіксації, збереження, обробки інформації та інформаційного обміну;
- досвід практичного використання отриманої інформації у навчальних, наукових та приватних цілях;
- компетенцію у створенні нової інформації та нових знань;
- потребу в постійному оновленні знань про можливості застосування інформаційних технологій в професійному та загальнокультурному середовищі;
- залученість до інтернет-спільноти;
- професійну мобільність та адаптивність в інформаційному суспільстві;
- дотримання толерантності при взаємодії з людьми в середині інформаційного середовища;
- дотримання правових та етичних норм в своїй інформаційній діяльності.

Важливу роль у підготовці й професійній діяльності вчителя історії відіграють засоби комунікації, що забезпечують можливості для постійного збагачення його професійної компетентності, надають змогу використовувати надбання передового педагогічного досвіду, одержувати значний масив дидактичного й фактологічного матеріалу, залучатися до науково-методичних дискусій з проблем професійної діяльності.

Безумовно, значну роль у комунікаційній та професійній діяльності майбутніх учителів історії відіграє мережа Інтернет, який дозволяє винести навчальний процес за межі школи, надає вчителю можливість залучитися у режимі реального часу до значних масивів інформації (наукові публікації, електронні бібліотеки тощо), здійснювати комунікацію у професійній субкультурі без просторових обмежень, постійно формально й неформально підвищувати свою компетентність й кваліфікацію.

Висновки. Для того, щоб бути професійно успішним, конкурентоздатним в сучасних умовах потрібно мати високий рівень інформаційної компетентності, яка є змістовним компонентом їхньої інформаційної культури, утворенням, що має інтегровану природу, уособлює сформованість знань, умінь, навичок та якостей особистості, містить досвід практичної діяльності, що у сукупності забезпечує якісний рівень готовності до діяльності з пошуку, одержання, засвоєння, інтерпретації, аналізу інформації та використання її у професійній та особистісній сфері. Що в свою чергу зумовлює необхідність досліджень її формування у процесі професійної підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 567 с.

3. Асмолов А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. -М.:МГУ, 1979.-150 с.
4. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Автореф. дис...д-ра пед.наук: 13.00.02/АПН СССР. – М., 1987. – 48 с.
5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. Я. Зязюна – К.: ВПОЛ, 2000 – 636 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук – К.: «К.І.С.», 2004. – 432 с.
7. Мезинов В.Н. Подготовка конкурентоспособного учителя в вузе. [Текст]: монография / В.Н. Мезинов. - Елец, 2007. - 166 с.
8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. - М.: Академия, 2004. - 320 с.
9. Справочник библиотекаря / Под. Ред.А.Н. Венеева, В.А. Минкиной. – Спб.:Профессия, 2000. – 432 с.
10. Шаймакова Ж.Б. Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы: автореферат дисс ... кандидата психологических наук : 19.00.13. - Тамбов, 2009.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бабенко Тетяна Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Олена БОНДАРЕНКО (Черкаси, Україна)**

## ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*На підставі аналізу існуючих підходів до визначення поняття “валеологічна компетентність” подано авторське визначення поняття “валеологічна компетентність майбутнього педагога” та висвітлено деякі форми та методи її формування в процесі професійної підготовки*

*Ключові слова: майбутній педагог, валеологічна компетентність, компетентнісний підхід, професійна підготовка*

*The author's point of view of the concept “valeological competence of the future teachers” is analysed on the basis of existing approaches to “valeological competence”. In addition, some forms and methods of its formation during the professional training are revealed.*

*Key words: a future teacher, valeological competence, approach, professional training.*

**Постановка проблеми.** Проблема збереження здоров'я набуває сьогодні особливої значущості у зв'язку з трансформаційними процесами сучасного українського суспільства, прискоренням темпів соціально-економічного розвитку, негативними наслідками практичної діяльності людини у довкіллі, тенденціями щодо зростання захворюваності учнівської та студентської молоді, масовим поширенням шкідливих звичок у молодіжному середовищі, знеціненню індивідуального й суспільного здоров'я в ньому, погіршенням екологічної ситуації в Україні.

Ідея пріоритету цінності здоров'я у світоглядній системі цінностей людини є показником культурного, духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. У цьому контексті важливим є компетентнісний підхід, який передбачає набуття особистістю життєво важливих компетентностей, зокрема валеологічної. Серед чинників формування такої компетентності у науково-технічній, соціально-економічній, гуманітарній, природничій галузях пріоритет налужить освітній. Саме в умовах вищої школи (зокрема, педагогічних університетів) можливо створення теоретичних та методичних основ ефективного формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів, які мають здійснювати виховання валеологічної складової кожної особистості як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти формування здорового способу життя підрастаючого покоління висвітлено у наукових працях В. Бобрицької, В. Горашука, Г. Кривошеєвої, С. Лапаєнко, В. Нестеренко, І. Поташнюк, Н. П'ясецької, Є. Чернишової та ін.; проблемі „компетенізації освіти” присвячено доробки вітчизняних і зарубіжних учених К. Абульханової-Славської, І. Єрмакова, Л. Лук'янової, О. Овчарук, В. Піщуліна, О. Пометун та ін.; різні підходи до формування валеологічної компетентності в учнівській молоді, зокрема студентської, знайшли своє відображення у працях О. Жорнової, Л. Карпової, І. Коцана, А. Мітяєвої, Н. Новікової, В. Піщуліна та інших.

Необхідність розв'язання проблеми збереження здоров'я підростаючого покоління знайшла відображення у Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”), Концепції „Здоров'я через освіту”, Концепції неперервного валеологічного виховання та освіти в Україні тощо.

Концептуальні підходи щодо формування здорового способу життя та збереження здоров'я дітей і молоді визначені Національною програмою „Діти України”. В ній наголошується, що здоров'я підростаючого покоління – це показник суспільного розвитку, могутній чинник впливу на економічний і культурний потенціал держави.

У педагогічних університетах приділяється певна увага якості професійної підготовки майбутніх педагогів як пропагандистів та вихователів здорового способу життя, безпечної організації життєдіяльності серед учнів, що актуалізує питання формування їхньої валеологічної компетентності. Проте, залишаються недостатньо розробленими напрями та засоби формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів.

Все викладене вище й зумовлює актуальність нашого дослідження, яке виконано у контексті загального плану науково-дослідних робіт Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. **Мета дослідження** полягає у з'ясуванні сутнісної характеристики поняття “валеологічна компетентність майбутнього педагога”, а також виокремленні певних форм та методів її формування у процесі професійної підготовки студентів педагогічних університетів.

**Виклад основного матеріалу.** У ході аналізу причин і обставин погіршення стану здоров'я молоді, валеологічної безграмотності і поведінкової пасивності стосовно власного здоров'я і здоров'я інших [1; 2; 4; 5; 6] ми дійшли висновку, що проблема підготовки валеологічно компетентного випускника педагогічного університету є показником успішного розв'язання педагогічних ситуацій крізь призму валеологічних норм, проблем професійного зростання, самореалізації, гармонійного співіснування з іншими людьми, психологічної рівноваги, сформованості валеологічної основи власного способу життя та життя майбутніх вихованців і в інших актуальних питаннях сьогодення.

Теоретичний аналіз різних підходів та трактувань поняття “валеологічна компетентність” дав змогу уточнити його сутність стосовно майбутніх учителів. Валеологічну компетентність студентів педагогічних університетів розглянуто як складову їх життєвої компетентності, яка проявляється в знаннях, цінностях і мотивах, валеологічній позиції, діяльності щодо оздоровлення себе і своїх вихованців. Валеологічна компетентність майбутніх педагогів формується на основі позитивного ставлення до здорового способу життя, характеризується активною і відомою пропагандивно-просвітницькою діяльністю, спрямованою на передачу знань, прищеплення умінь і навичок раціональної організації життєдіяльності, здатністю нести особисту соціальну та правову відповідальність за прийняті рішення щодо вибору стратегії поведінки у суспільстві стосовно збереження свого здоров'я та здоров'я інших [3].

Очевидним є те, що валеологічна компетентність проявляється на локальному (особистісному) рівні і притаманна кожному студентові, проте рівень її сформованості буде неоднаковим. Одним з чинників формування цього рівня, на нашу думку, є наповнення змісту лекційних курсів з Вікової фізіології, Валеології та Безпеки життєдіяльності різними організаційно-методичними формами. З цією метою лекції проводилися у дискусійній формі, також були розроблені та впроваджені у лекційний курс „Вікової фізіології”, „Валеології” та „Безпеки життєдіяльності” опорні схеми-конспекти до кожної теми, які містять тезисний виклад лекційного матеріалу. Вони надавалися студентам для ознайомлення, користування завчасно перед викладанням відповідної лекційної теми, що надавало випереджувального характеру навчанню та ініціювало виникнення інтересу студентів до визначеної теми.

Наведемо приклад опорної схеми-конспекту з курсу „Валеологія”. При вивченні теми „Психічне здоров'я людини та фактори, що його формують” студенти отримують інформацію про причини і шляхи попередження нервово-психічних розладів у людини, опановують прийоми мобілізації психічної і нервової енергії, самостійне зняття фізичної, психічної втоми, що дозволяє студентам зберегти високий рівень працездатності, скористатися отриманими знаннями щодо проведення психогігієнічної корекції. Опорна схема-конспект має такий вигляд.

**Тема: „Психічне здоров'я людини та фактори, що його формують”.** Логіка викладу:

Поняття про психічне здоров'я як складову досконалого здоров'я людини;

Ознаки емоційно й інтелектуально здорової людини;

Граничні психічні стани у дітей шкільного віку, їх причини та шляхи запобігання;

Фактори ризику порушення психічного здоров'я людини в епоху НТР, їх коротка характеристика;

Поняття про психоемоційну перенапругу;

Типологія акцентуацій;

Стрес як неспецифічна адаптаційна реакція організму. Поняття стресу й дистресу;

Механізм, фази та стадії стресу;

Характеристика неврозів як найпоширеніших порушень вищої нервової діяльності у дітей (неврастенія, психастенія, істерія, невроз нав'язливих станів);

Адаптація дитячого організму до навчання у школі;

Ознаки психозахисних реакцій у дезадаптивних дітей (реакція активного протесту, реакція пасивного протесту, невпевненість у собі, тривожність, депресія);

Поняття стомлення, втоми, перевтоми, їх прояви і профілактика;

Засоби оптимізації розумової діяльності;

Методи психічної саморегуляції;

Методи психологічної корекції

З метою поглибленого розуміння студентами навчального матеріалу, активації їх мислення ми орієнтувалися на створення наочно-образних компонентів, що сприяють кращому сприйняттю, розумінню й запам'ятовуванню змісту певних понять, явищ, фактів, процесів, що мають між собою зв'язки й залежності, переважно причинно-наслідкового характеру, а також конкретизації текстової інформації лекції. З цією метою ми застосовували структурно-логічні схеми, що є одним із компонентів опорної схеми-конспекту, які демонстрували за допомогою ТЗН [3].

Також під час лекційного викладу студентам пропонувалося скласти міні-диктанти з відповідної теми, які презентувалися студентами і оцінювалися викладачем на лабораторно-практичному занятті. Міні-диктанти представляють собою невеличкі тексти наукового змісту, що містять основні поняття теми з пропущеними словами. Декілька диктантів апробуються на початку заняття самими студентами, що їх підготували, з метою актуалізації знань. У місцях, де необхідно вставити потрібне слово, робиться пауза. Студенти виконують ці завдання письмово. Після написання міні-диктантів перевіряється їх правильність, що сприяє здійсненню самоконтролю і взаємоконтролю. Решта диктантів здається викладачу на перевірку. Наприклад, під час проведення лабораторного заняття з теми „Дослідження функціонального стану серцево-судинної системи” студентами представлені міні-диктанти, фрагмент одного з яких подано нижче (напівжирним курсивом виділені слова, що потрібно вставити).

*Розрізняють такі судини: артерії, артеріоли, капіляри, вени та венули.*

*По артеріях кров рухається від серця до периферії (до тканин), а по венах – з периферії (від тканин) до серця. Кровоносні судини несуть до органів поживні речовини та кисень, а забирають від них продукти обміну та вуглекислий газ.*

*Серце людини чотирьохкамерне і розвивається з другого тижня внутрішньоутробного розвитку. Серце складається з двох передсердь та двох шлуночків. Права та ліва половини серця не сполучаються між собою. У плода між правим та лівим передсерддями є овальний отвір, внаслідок чого кров змішується. У новонародженого будова серця відповідає будові серця дорослого.*

*У правій половині серця рухається венозна кров, а у лівій – артеріальна.*

*Частота серцевих скорочень у новонароджених становить 120-140 за 1 хв, у дорослої людини – 60-80 за хв. [3].*

Викладач, перевіряючи цей вид роботи, виставляє кілька оцінок студенту (за розробку міні-диктанту, за перевірку міні-диктантів своїх однокурсників і за правильність його написання). При виконанні цього виду діяльності студенти працювали за визначеними викладачем темами, але, оскільки вони не обмежувалися у виборі змісту, тобто були цілком самостійні, і самостійно їх презентували і перевіряли, цей вид роботи за рівнем самостійності ми розглядали як комбінований, спрямований на формування достатньо високого рівня валеологічної компетентності.

Під час проведення лабораторно-практичних занять широко використовувалися й розв'язування кросвордів, ситуаційних задач, що відбувалося спочатку за запропонованим викладачем змістом, а потім пропонувалося студентам розробити власні кросворди, запропонувати свої ситуаційні задачі для розв'язання. Оскільки цей вид самостійної роботи



відбувався за аналогією з уже виконаними видами робіт, з використанням запропонованої викладачам моделі, ми її розглядали як частково керовану, обов'язкову для виконання кожним студентом.

Сформувані і розвинути валеологічну компетентність студентів педагогічних університетів не можливо тільки в межах аудиторних занять. Інтеграція України до єдиного Європейського простору вищої освіти, реалізація ідей Болонської декларації (1999 р.), зростаючий обсяг змісту навчання і обсяг інформації, що швидко змінюється, незначна кількість аудиторних годин на вивчення визначеного змісту становлять об'єктивні передумови для широкого використання самостійної роботи як засобу формування валеологічно компетентного майбутнього вчителя.

Самостійна робота студента завжди була у центрі уваги багатьох дослідників-освітян (Н. Калашник і В. Вертегел, І. Лернер, В. Попович і Г. Січкаренко, М. Солдатенко, А. Цюприк та ін.). У зв'язку із трансформацією вищої освіти у поширене, масове явище, розширенням ринку освітніх послуг, вимогами суспільства до готовності фахівця щодо самостійного поновлення знань, що зумовлює скорочення кількості аудиторного навантаження на студента, питання якості самостійної роботи студента набуває особливої актуальності.

Проведення на заняттях рольових ігор також передбачало створення певної моделі для самостійної розробки подібних ігор студентами, але цей вид самостійної діяльності має більш високий рівень складності і більш широкий спектр завдань. У подібних іграх студенти мали виконувати певні ролі, ніби „приміряючи” їх на себе, що було спрямовано на формування готовності до здійснення валеологічної діяльності. Самостійна розробка рольових ігор валеологічного змісту спрямовувала студентів на проведення просвітницької роботи серед інших (серед студентів і учнів загальноосвітньої школи) в ігровій формі [3].

Підготовка повідомлень з різних тем курсів, як один з видів самостійної роботи, також відбувалася з урахуванням різних рівнів самостійності, але за вибором студента. Викладач пропонував підготувати повідомлення на задану тему за конкретною літературою (керована самостійна робота); повідомлення на задану тему, але без рекомендації літератури (частково керована самостійна робота); повідомлення без визначення викладачем теми і рекомендації літератури (повністю самостійна робота), що ми розглядали не тільки як процес формування достатнього рівня валеологічної компетентності, але й як певну діагностику інтересів студентів до проблем валеології і як один із основних шляхів формування, розвитку валеологічної грамотності; представлення повідомлення на обрану самостійно тему у вигляді схеми-конспекту, презентації, що ми розглядали, як один із показників високого рівня сформованості валеологічної компетентності.

Використання завдань різного рівня самостійності ми розглядали як важливу умову формування валеологічної компетентності на основі реалізації вимог принципу особистісно орієнтованого підходу до навчання.

**Висновки.** Проблема збереження здоров'я є предметом досліджень і розробок представників різних професій та галузей знань, розв'язання якої відбувається у межах професійної компетенції. При цьому накопичені теоретичні знання та практичний досвід залишаються, „осідають” у межах певної професії чи науки. Студент-майбутній педагог (предметник чи класний керівник) повинен стати тим спеціалістом, який би інтегрував ці знання і вмів використовувати їх у практичній діяльності.

Власний досвід викладацької діяльності засвідчує, що активне впровадження різних форм та методів навчання, видів самостійної роботи у практику вищої школи є результативним та перспективним напрямком щодо формування валеологічно компетентного майбутнього спеціаліста, і, в першу чергу, майбутнього педагога.

**До перспективних напрямів** подальших наукових досліджень відносимо створення та впровадження інтегрованих курсів з формування валеологічної компетентності майбутніх педагогів у зміст вищої школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

Бароненко В. А., Рапопорт Л. А. Культура здоров'я студента: учеб. пос. / В. А. Бароненко, Л. А. Рапопорт; под ред. В. А. Бароненко: – Екатеринбург: ГОУ ВПО „УГТУ-УПИ”, 2003. – 224 с.

Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. І. Бобрицька. – К., 2006. – 489 с.

Бондаренко О. М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Бондаренко. – К., – 2008. – 251 с.

Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–9.

Данилова Г. Соціально-терапевтична функція освіти як чинник забезпечення здоров'я суспільства / Г. Данилова // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 12–15.

Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. – С. 318–319.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Бондаренко Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Тетяна ГУЩИНА (Київ, Україна)**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ

*В статті проаналізовано суттєві характеристики самоосвітньої діяльності як професійної якості. Визначено, що реалізація самоосвітньої діяльності на рівні професійної якості ґрунтується на навичках автономного навчання, ініціативної діяльності в умовах невизначеності та самоорганізації пошуку шляхів вирішення складних проблем.*

*Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, професійна компетентність, самовдосконалення, автономне навчання.*

*In this article the essential characteristics of self-education as a professional quality have been analyzed. It has been determined, that realization of self-education of the professional quality level is based on the autonomous learning skills, initiative activity on the conditions of uncertainty and self-organizing of the search of solutions of difficult problems.*

*Key words: self-education, self-educational activity, professional competence, self-cultivation, autonomous learning.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта зазнає потужних трансформацій та шукає відповіді на виклики стрімкого розвитку людської цивілізації. Відбувається еволюція наукового розуміння світу, змінюється культурно-інформаційне середовище і відповідно формуються нові вимоги до дидактичних основ вищої школи.

Ядром професійних якостей конкурентоспроможного фахівця, виступає здатність до самоосвіти, яка реалізується через:

- уміння самостійно проводити пошук та відбір інформації, необхідної для реалізації і удосконалення професійної діяльності;
- уміння вчитися самостійно і впродовж всього трудового життя;
- уміння творчо використовувати суму засвоєних знань, самостійно їх поповнювати і здобувати.

У пошуках відповіді на провідні питання постнекласичної дидактики «На які характеристики мають орієнтуватися освітні стратегії та освітні результати?», «Які компетенції необхідно сформувати у випускника?» перед вищою школою постає завдання формування здатності до «самоосвітньої діяльності» не тільки як необхідної складової навчальної діяльності студента, але й як системоутворюючого елементу ефективної професійної діяльності в майбутньому. Актуальність проблематики самоосвітньої діяльності як професійної якості фахівця визначили вибір теми нашої роботи.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема самоосвіти викликає постійний інтерес науковців. Методологічні засади розгляду самоосвітньої діяльності як професійної якості сформульовані положеннями компетентісного підходу (.А. Андреев, І. Зимня, А. Хуторський, Г. Селевко, О. Пометун, О. Овчарук та інші). Ролі та місцю самоосвіти в професійній діяльності присвячені праці Д. Гришина, І. Зимньої, І. Зязюна, Г. Коджаспірової, Г. Серикова, С. Сисоевої, І. Редковець. Психологічні та психолого-педагогічні характеристики самоосвіти розроблялися А. Андреевим, А. Громцевою, С. Калініною, Ю. Калюткіним, А. Ковальовим, В. Лозовою, Л. Рувинським, О. Савченко. Технологічні аспекти освіти та самоосвіти висвітлені в працях В. Беспалько, К. Вазина, Ю. Петрова, М. Кларина, Е. Полат, І. Подласого та інші. Однак, проблема формування здатності до самоосвітньої діяльності як професійної якості потребує подальших досліджень.

Практика свідчить, що розробка та реалізація «самоосвітніх технологій» в професійному середовищі часом відбувається стихійно, їх головна мета - професійна адаптація людини до

швидкоплинних змін у суспільній, професійній та економічній сферах. Цьому в значній мірі сприяють широкі можливості сучасних інформаційних мереж. Проте, ефективними такі проекти можуть бути, насамперед, для користувачів вже з готовими професійними запитами та сформованими навичками самоосвіти. На початковому етапі професійної реалізації індивідуальні професійні самоосвітні траєкторії вчорашніх випускників не визначені чітко, а інколи і взагалі не окреслені.

**Мета даної статті** – розглянути психолого-педагогічні особливості самоосвітньої діяльності як професійної якості.

**Виклад основного матеріалу.** Як професійна якість, здатність до самоосвіти є складовою системи професійної компетентності фахівця. Система професійної компетентності забезпечує виконання професійних зобов'язань на основі інтеграції знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості (Т. Браже, Н. Запрудський). Професійна компетентність проявляється при вирішенні задач в контексті реальної професійної ситуації.

На рівні ключових компетенцій, поряд з інтерактивним використанням засобів і вмінням функціонувати в соціально гетерогенних групах, здатність до самоосвіти забезпечує конкурентоздатність, професійну мобільність та готовність до інновацій сучасного фахівця. Здатність до самоосвіти є системоутворюючим компонентом «трудового потенціалу» - універсальних компетенцій фахівця, які посилюють можливості людини ефективно здійснювати професійну діяльність, досягати успіху та долати проблеми особистісного та професійного характеру.

Самоосвіта виступає чинником оволодіння професією, надає можливість перетворити професійну діяльність на свій індивідуальний доробок [1]; задовольняє професійні та загальнокультурні пізнавальні інтереси, сприяє підвищенню професійної кваліфікації. [2].

В психолого-педагогічній літературі розрізняють поняття «здатність до самоосвіти» та «готовність до самоосвіти». Готовність самоосвіти визначається як стан суб'єкта, який характеризується позитивним відношенням до самоосвіти та практичним оволодінням цього процесу. [5]. Процес формування готовності до самоосвіти є складним, поступальним та довготривалим. Потенція здатності до самоосвіти розгортається впродовж всього людського життя від здатності самостійно імітувати, наслідувати дорослих в дитинстві до складних інноваційних форм побудови самоосвіти в період зрілого професіоналізму.

Кожна сходинка розвитку самоосвітньої діяльності характеризується інтеграцією попередньо засвоєних знань, навичок самоосвіти та формуванням нових. Виокремлюють репродуктивний (тренувальний), реконструктивний та творчий (пошуковий) рівні розвитку самоосвітньої діяльності. Загалом еволюція самоосвітніх знань, умінь та навичок відбувається в напрямку поступового переходу від гетерономних форм діяльності до автономної самоосвітньої діяльності, зростанні фактору самостійності в її ініціюванні, організації та реалізації.

Змістовні складові готовності до самоосвіти залежать від актуальних освітніх цілей: підготовки післяшкільної самоосвіти, самоосвіти студентів в період навчання у ВНЗ; підготовки до реалізації самоосвіти в майбутній професійній діяльності; здійснення самоосвіти в умовах актуальної професійної діяльності.

О.Фоміна визначає самоосвітню компетентність як якість особистості, що характеризує її здатність до систематичної, самостійно організованої пізнавальної діяльності, спрямованої на подовження власної освіти в загальнокультурному та професійному аспектах [6].

Високий рівень здатності до самоосвіти передбачає отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя та ін., базується на безпосередній особистій пізнавальній мотивації в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу.

Оскільки, професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до власної програми розвитку, самоосвіта на рівні професійної якості включає в себе здатність побудови та реалізації такої програми. Г.Наливайко розглядає здатність до самоосвіти як сформований досвід самостійних намагань і досягнень у самоосвітній діяльності, вироблення власної індивідуальної системи навчання. Характерною особливістю такої системи навчання є перехід від копіювання зразків самоосвіти до вироблення власної моделі, включення самоосвіти у спосіб життя [3].

Для реалізації самоосвітньої діяльності дуже важливим є мотиваційний фактор. Спонукальною силою самоосвіти є розходження між тим, що є, та тим, що необхідно; між тим,

що вже досягнуто, та тим, що планується досягнути. В основі лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем виконання певної діяльності і уявним «ідеальним» його станом. В період професійної підготовки рух від незнання до знання переважно детермінований навчальними планами та програмами вч. Актуалізація протиріччя між тим, що відомо, та тим, що необхідно засвоїти для студентів має поступально-фрагментарний характер. Студент осягає основи професійної діяльності рухаючись в потоці знань від «частин до цілого», поетапно засвоюючи необхідні знання, уміння, навички. Тому досвід самоосвітньої діяльності в професійному плані в цей період також формується фрагментарно, без усвідомлення чітких цілей професійної самоосвіти.

Потреба у професійній самоосвіті, і відповідно можливості професійного самовдосконалення та, що вкрай важливо, самоосвітнього самовдосконалення, в період навчання у вищій школі зазнають значних перешкод. З одного боку студент переживає внутрішній, часто неусвідомлюваний, конфлікт між потребою у професійному самовдосконаленні та невизначеністю орієнтирів такого самовдосконалення, з іншого – існує розходження між ідеальними та реальними професійними знаннями не спонукає молоду людину до організації системного та цілеспрямованого самовдосконалення, хоча й озброює значною кількістю інструментальних навичок самоосвіти.

Самоосвіта в період професійної реалізації є одночасно і засобом зняття внутрішнього протиріччя між мотивом та ціллю діяльності професіонала, і інструментом самовдосконалення. Для самоосвіти на професійному рівні характерно «зрушення мотиву на ціль», коли потреба зняти дискомфорт, що виник, перетворюється в систему дій по самовдосконаленню. «Самоосвітня технологія» ґрунтується на усвідомленні загальної мети самовдосконалення та реалізації принципу від «цілого до частин». Весь процес створення «самоосвітньої технології» підпорядкований пошуку і вдосконаленню відповідей на запитання: «Чому навчатися?», «Як навчатися?».

Таким чином, на рівні професійної якості самоосвіта набуває рис яскраво вираженого особистісно-центрованого процесу. Це виявляється в тісному взаємозв'язку самоосвіти із внутрішньоособистісними процесами розвитку самості людини: самопізнання; самовизначення, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення, самоконтролю, самоорганізації. Розгортання самості (суб'єктності) особистості означає розвиток та реалізацію здатності до самостійного, автономного ініціювання, управління, оцінки та особистісного самовизначення в процесі діяльності. Самоосвітня компетентність розвивається самим суб'єктом діяльності, ним самим організується і контролюється і є такою, яку він розвиває як автор своїх зусиль, виступає стрижнем структури особистості фахівця, одним із базових її компонентів [3].

Характерною особливістю самоосвітньої діяльності як професійної якості є її інструментальна дієвість. Професійна діяльність відбувається в умовах вирішення реальних, а не штучних виробничих ситуацій. З педагогічної точки зору, реальні професійні ситуації мають всі ознаки педагогічних ситуацій розвитку (В.Давидов): включають моделювання контексту реально значущої для фахівця діяльності та постановку проблемного, пошукового або творчого завдання [4]. Ефективна професійна діяльність – можливою за умови високого розвитку відповідальності та навичок самоорганізації, самоконтролю, самооцінки результатів.

В психолого-педагогічній літературі підкреслюється значення навичок самоорганізації як складових самоосвітніх умінь: цілепокладання, планування і організації пізнавальної діяльності (проектування власних дій, регламентація часу, вибір форм, прийомів, джерел самоосвіти, створення оптимально сприятливих умов для самоосвіти). Важливим здобутком самоосвітнього вдосконалення на рівні професійної якості є навички інтеграції різноманітних видів самоосвітніх умінь (опрацювання тексту з різного виду носіїв: книжок, аудіовізуальних, художніх, музичних, «екранних»; залучення логічних, математичних, статистичних інструментів для роботи з інформацією тощо) та актуалізацію їх потенціалу в нових умовах [1].

Самоосвітня діяльність стає професійною якістю лише у випадку, коли вона сприяє успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних завдань. Необхідність самоосвіти професіонала впливає з запитів професійного досвіду. В психології праці професійний досвід визначається як процес практичного впливу людини на зовнішній світ засобами професійної діяльності та результат цього впливу у вигляді знань, вмінь, емоційного переживання.



Предметом самоосвіти в професійному досвіді можуть бути практика, тобто конкретна виробнича задача, яку необхідно вирішити; теоретичні питання, які нерозривно пов'язані з практичною діяльністю, через неї перевіряються та закріплюються. В деяких випадках, самостійно досліджена теоретична інформація професійно-практичного змісту дозволяє уникнути можливих помилок у майбутньому. Самоосвітня діяльність може бути спрямованою на професійний досвід інших, оскільки аналіз професійної діяльності «майстрів» та «підмайстрів» є потужним засобом самовдосконалення. Найбільш цінним джерелом професійного досвіду є власні помилки. Саме помилки мотивують глибинне усвідомлення своєї відповідальності в професійній діяльності. Відповідальність (професійна, особистісна, економічна, юридична) являє собою і специфічну ознаку самоосвітньої діяльності на рівні професійної якості і одночасно потужний стимул для усвідомлення значення самоосвіти в професійній діяльності.

**Висновки.** Самоосвітня діяльність являє собою вищу форму пізнавально-навчальної діяльності людини. Це найбільш складний вид освітньої діяльності, оскільки пов'язаний з процедурами саморефлексії, самооцінки, самоідентифікації та виробкою умінь самостійно здобувати актуальні знання та трансформувати їх у практичну діяльність. Самоосвіта професіонала завжди пов'язана з його професійним досвідом, її зміст визначається, коректується та перевіряється реальними професійними ситуаціями. Самоосвітня діяльність на рівні професійної якості характеризується максимальною автономністю, самоусвідомленістю процесу побудови та реалізації самовдосконалення в особистісному та професійному плані. Самоосвітня діяльність є системним, цілісним процесом, який справляє інтегруючий вплив на професійну діяльність фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зборовский Г.Е. Самообразование как социологическая проблема / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социологические исследования. – 1997. - №10. – С. 78-87.
2. Каджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. / Г.М. Каджаспирова. – М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2003 - 352 с.
3. Наливайко Г.В. Развитие самоосвітньої компетентності вчителів початкових класів у системі підвищення кваліфікації: автореф. дис. канд. пед. наук / Г.В. Наливайко. – К. 2012 – 22 с.
4. Педагогические теории, системы, технологи: Учеб. для студ. высш и средн. учеб. заведений / Котова И.Б., Шиянов Е.Н., Смирнов С.А. и др. // Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2004. – 509 с.
5. Сипченко О. Формування готовності до самоосвіти майбутніх вчителів як педагогічна проблема. / Збірник наук. праць «Гуманізація навчально-виховного процесу» / За ред. В.І. Сипченка. – Слов'янск, СДПУ, 2012. – С. 10-16.
6. Фомина Е.Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов на основе применения модульной технологии (на примере средних профессиональных учебных заведений): автореф. дис. канд. лед. наук : спец. 13.00.08 / Е. Н. Фомина. – Волгоград, 2007. – 24 с

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гущина Тетяна Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».

**Аліна ДОЛИНА (Київ, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КОМП'ЮТЕРНОГО КУРСУ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

*У статті розглядаються особливості використання мультимедійного комп'ютерного курсу для удосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів англійської мови. Пропонується алгоритм роботи з програмою та наводяться рекомендації щодо її використання у процесі самостійної позааудиторної роботи студентів*

*Ключові слова: фонетична компетенція, мультимедійний комп'ютерний курс, самостійна робота, майбутні учителі англійської мови.*

*The article deals with the peculiarities of multimedia computer course for improving future English teachers' phonological competence. The peculiarities of the programme application for self-study work at pronunciation improvement have been singled out and analyzed.*

*Key words: phonological competence, multimedia computer course, self-study work, future English teachers.*

**Постановка проблеми.** Наявність різних національних варіантів вимови та перетворення англійської мови (АМ) на засіб іншомовної міжкультурної комунікації зумовили появу загальної тенденції зниження вимог до фонетичної коректності мовлення на користь його зрозумілості, що передбачає якісно новий рівень володіння фонетичною компетенцією (ФК) майбутніми учителями АМ. Проте, як свідчать результати проведеного нами тестування, аналіз результатів державних іспитів бакалаврів та наукові спостереження за навчальним процесом, рівень володіння студентами ФК не досягає необхідного рівня. Усе це зумовлює необхідність розробки сучасних засобів навчання.

**Аналіз останніх досліджень.** Вивчення і аналіз змісту ФК майбутніх учителів АМ [1] та особливостей її удосконалення на старшому ступені навчання у мовному ВНЗ, дослідження психолінгвістичних передумов удосконалення ФК, особливостей організації самостійної роботи (СР) студентів [2], а також можливостей використання сучасних засобів навчання дозволило нам розробити мультимедійний комп'ютерний курс (МКК) "Sound English" для удосконалення вимови студентів останнього року навчання (детальніше див. [3]). **Мета** даної статті полягає у тому, щоб розглянути особливості використання МКК у процесі самостійної роботи студентів, а також рекомендації щодо розробки нових комплексів вправ на його основі.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки ми маємо справу зі студентами останнього року навчання бакалаврату, у СР над удосконаленням їх вимови необхідно враховувати особливості функціонування ФК на цьому ступені навчання. По-перше, у результаті наукових досліджень було підтверджено, що вимовний акцент студентів цього віку вже перетворився на залишковий, тобто у вимові наявна сукупність стійких порушень нормативної вимови, що міцно закріпилися у фонетичній компетенції мовця та яких важко позбутися. По-друге, на вже сформовані фонетичні навички (ФН) постійно діють чинники фосилізації вимови і призводять до їх деавтоматизації. Для мінімізації впливу окремих чинників слід дотримуватися таких вимог:

- постійно сприяти тому, щоб студенти ставили перед собою мету досягнути максимального рівня володіння ФК;
- навчити їх здійснювати рефлексію процесу спілкування, а також процесу навчання та оволодіння ФК;
- розвивати сенсорну чутливість студентів та
- використовувати спеціальні навчальні матеріали для СР, наприклад, МКК.

Окрім того, оскільки ФК є багатокомпонентним утворенням, то для забезпечення її ефективного функціонування слід приділяти особливу увагу формуванню та удосконаленню усіх її компонентів: професійно-комунікативного, соціолінгвістичного та рефлексивно-навчального.

Спочатку, зупинимось на загальних питаннях організації СР з використанням мультимедійного курсу "Sound English". МКК створений для СР студентів на четвертому курсі і узгоджується з комплексними темами, що опрацьовуються на практичних заняттях з АМ: "Вища

освіта" (Higher Education), "Політична система" (Political System), "Людина і закон" (Man and Law). Кожній комплексній темі відповідає один модуль МКК, який, у свою чергу, складається із вхідного і заключного тестів та чотирьох циклів (див. рис). Експериментальна перевірка засвідчила, що послідовність опрацювання модулів та циклів, які входять до його складу, можна змінювати відповідно до тем, які опрацьовуються у конкретному ВНЗ, без шкоди для змісту і результатів самонавчання.

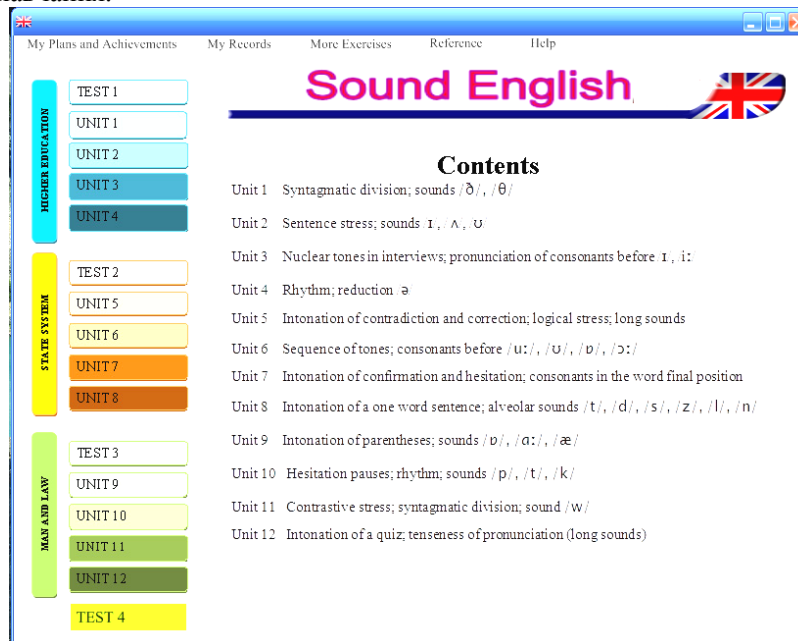


Рис. Зміст та структура МКК

МКК розрахований на самостійну позааудиторну роботу студентів протягом близько 47 годин. При цьому, визначаючи кінцевий термін виконання окремих завдань, слід враховувати низку чинників, які впливають на тривалість СР: мету навчання, яку поставили перед собою студенти, їх індивідуальні психофізіологічні особливості, бажаний рівень володіння ФК, час на планування, самоконтроль та підготовку звіту. Як засвідчила практична перевірка, доцільно працювати з одним циклом (Unit) МКК протягом тижня і по закінченню надсилати звіт викладачеві.

Послідовність опрацювання модулів та циклів, що входять до їх складу, можна змінювати, на відміну від послідовності виконання завдань, що входять до самого циклу. Недотримання цієї вимоги порушує одну з основних особливостей МКК, а саме, закладену в його основу циклічну модель удосконалення ФК на основі рефлексивної діяльності, що є однією з головних передумов (ре-)автоматизації фосилізованих ФН. Саме тому, перед початком начального процесу варто звернути увагу студентів на цю вимогу і по можливості слідкувати за її дотриманням на початковому етапі СР.

Вправи, що входять до циклу, можна умовно розділити на обов'язкові і факультативні. Так, обов'язковими є перегляд відеофонограми (ВФГ), запис власного мовлення і заповнення таблиці самоспостереження, а також заповнення навчальної анкети (Watch Video, Check Pronunciation, Review Pronunciation Rules). Виконання цих завдань дозволяє студентам отримати нову соціокультурну інформацію і зразки автентичної вимови, перевірити сформованість власних ФН і фонетичних знань. Кількість і послідовність виконання вправ, що об'єднані під рубрикою Do Exercises, студентам можна дозволити за бажанням змінювати.

Ще одним компонентом МКК, використання якого також потребує особливої уваги на початковому етапі є навчальний щоденник, мета якого полягає у забезпеченні студентів можливістю усвідомлювати свої дії у процесі навчальної діяльності, ставити цілі та завдання, планувати свою діяльність, здійснювати рефлексію процесу навчання. Від того, як буде організовано використання щоденника значною мірою залежить і ефективність усієї СР, що було підтверджено результатами експериментальної перевірки. Для цього пропонуємо наступні рекомендації:

- Оскільки заповнення щоденника є незвичним завданням для студентів, то перші кілька тижнів якість його заповнення слід обов'язково контролювати.

- Для підтримки мотивації, після першого виконання цього завдання варто продемонструвати студентам, яку практичну користь вони можуть від нього отримати.
- По мірі зростання рівня навчальної автономії, можна поступово зменшувати ступінь зовнішнього контролю і залишити лише вибірковий контроль. Цей період може тривати близько одного модуля МКК.
- По відношенню до окремих студентів, контроль за виконанням цього завдання може бути продовженим до кінця семестру.

Оскільки удосконалення ФК відбувається у формі СР, то окремо слід зупинися на способах забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентом. З цією метою ми пропонуємо використовувати форму звіту, до якого повинні входити заповнений щоденник, два аудіозаписи мовлення студентів до та після опрацювання циклу та результати виконання вправ, зафіксовані програмою. Ці файли можна передати викладачеві за допомогою електронної пошти, чату, скапу, компакт-диска чи флешкарти.

Далі розглянемо, яким чином можна організувати процес СР з використанням МКК. Робота з модулем починається з виконання вступного тесту, який складається з кількох завдань: запису власного читання вголос і говоріння, та подальшого їх аналізу шляхом заповнення таблиці самоспостереження. У таблиці містяться дескриптори усіх фонетичних явищ, робота над якими пропонується у даному модулі, розділених за циклами (Unit). Студенти повинні прослухати власні записи, вирішити чи відповідає їх вимова твердженням дескрипторів, та зафіксувати результати у таблиці. Таким чином, переглянувши таблицю самоспостереження, студенти бакалаврату можуть почати СР над удосконаленням ФК з того циклу (Unit), що містить найменше позитивних відповідей, або навпаки. Варто зазначити, що виконання вступного тесту є обов'язковим, адже його результати дозволяють визначити індивідуальну траєкторію навчальних дій, тобто послідовність опрацювання циклів МКК. Ми рекомендуємо дозволити студентам самостійно визначати послідовність їх опрацювання відповідно до індивідуальних потреб, що сприятиме підвищенню навчальної мотивації.

Як свідчать результати опитування студентів, є потреба використовувати розроблений МКК на практичних заняттях з АМ, зокрема для удосконалення вмінь діалогічного мовлення. З цією метою можна використати ВФГ із завдання Watch Video, яке за змістом відповідає поточній темі, і моделювати на заняттях комунікативні ситуації на його основі.

Окрім того, на занятті доцільно використовувати взаємоконтроль, ефективність якого було перевірено у процесі експериментального навчання. Для цього слід додатково роздрукувати таблиці спостереження, і запропонувати студентам заповнювати їх у процесі говоріння або читання вголос когось із членів групи. Наявність таблиць спостереження спрямовує увагу усіх студентів на однакові фонетичні явища і дозволяє потім обговорити, наскільки ефективно вони були реалізовані у мовленні того, кого оцінювали. Також цей вид навчальної діяльності сприяє формуванню професійно-комунікативного компоненту ФК, зокрема, вміння чути та виправляти вимовні помилки.

Далі, наводимо рекомендації щодо створення інших комплексів вправ на основі розробленої методики удосконалення ФК майбутніх учителів АМ у СР та підсистеми вправ. Для зручності опишемо цей процес у відповідності до семи стадій удосконалення ФК, на яких вони будуть використовуватися.

Розглянемо детальніше зміст кожної з виділених нами стадій удосконалення ФК.

1. *Подача навчального матеріалу* (перегляд ВФГ і перевірка її розуміння).
2. *Вживання цільових фонетичних явищ у монологічному мовленні або читанні вголос* (створення аудіозапису монологу-міркування з проблеми ВФГ або читання вголос).
3. *Самоконтроль, самоаналіз і рефлексія вихідного рівня сформованості ФК* (прослуховування власного аудіозапису, самоаналіз фонетичного аспекту монологічного мовлення або читання вголос шляхом заповнення таблиці самоспостереження).
4. *Самоконтроль, самоаналіз і усвідомлення рівня набутих фонетичних знань* (визначення власного рівня ФЗ; самоконтроль, самоаналіз й усвідомлення причин невідповідності власної вимови вимовній нормі шляхом заповнення навчальної анкети).
5. *(Ре-)автоматизація фонетичних навичок* (виконання вправ для (ре-)автоматизації фосилізованих ФН).
6. *Вживання цільових фонетичних явищ у монологічному мовленні або читанні вголос* (створення аудіозапису монологу-міркування з теми модуля або власного читання вголос).

7. Самоконтроль, самоаналіз і рефлексія набутого рівня сформованості ФК (прослуховування аудіозапису, аналіз фонетичного аспекту власного мовлення або читання вголос шляхом заповнення таблиці самоспостереження).

Для початку слід відібрати фонетичні явища, вимова яких потребує удосконалення. Наступним важливим кроком є відбір автентичних ВФГ, адже вони не лише забезпечують введення студентів у ситуацію, тему, проблему та демонструють функціонування відібраних фонетичних явищ у ситуації на *першій стадії*, а й є основним матеріалом для створення вправ. Відбирати ВФГ доцільно з Інтернет-сайту You Tube використовуючи наступні критерії:

1. Відповідність темам, що опрацьовуються на практичних заняттях з АМ.
2. Відносна актуальність.
3. Насиченість фонетичними явищами, що підлягають опрацюванню.
4. Використання ВФГ з участю мовців різного віку, статі та соціального положення.
5. Наявність різних умов пред'явлення та прикладів регіонального забарвлення мовлення.
6. Тривалість.

Враховуючи те, що ВФГ можуть бути різні за обсягом, зайві частини можна вирізати, використовуючи, наприклад, комп'ютерну програму AVS Video Editor.

Для *другої і шостої стадії* необхідно створити комунікативну ситуацію та / або підібрати текст для читання вголос, у яких би вживалися цільові фонетичні явища.

Окремо варто зупинитися на особливостях створення таблиці самоспостереження, яка використовується на *третьій і сьомій стадіях* (ре-)автоматизації ФН. Розробку таблиць самоспостереження ми пропонуємо здійснювати на зразок шкал ілюстративних дескрипторів, що детально описуються у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Зокрема, шкали орієнтовані на користувача, описують типові або наближені до них дії студентів на будь-якому певному рівні. Визначення переважно стосується того, що може /вміє робити той, хто навчається, підкреслюючи позитивні сторони [4, с. 38]. Для кожного з циклів запропонованої вище циклічної моделі удосконалення ФК на основі рефлексивної діяльності можна створити окрему таблицю самоспостереження, яку студенти будуть заповнювати на початку опрацювання циклу для самоаналізу аудіозапису власного мовлення та визначення аспектів вимови, які потребують удосконалення або формування, та у кінці, для перевірки результатів навчальної діяльності. Для цього слід обрати фонетичне явище, наприклад, паузацію, визначити п'ять-шість особливостей її реалізації у мовленні та сформулювати їх у вигляді позитивних тверджень: "Я можу...", "Я використовую ... для...", у випадку фонетичних явищ супraseгментного рівня, або "Я вимовляю...", "Я намагаюся...", "Я звертаю увагу на..." тощо для фонетичних явищ сегментного рівня. Для зручності користування таблиця самоспостереження повинна містити не більше десяти тверджень обох рівнів.

Іншою вправою, розробка якої потребує пояснення є заповнення навчальної анкети, яка використовується на *четвертій стадії*. Для створення навчальної анкети необхідно визначити кілька особливостей вживання цільового фонетичного явища та скласти сукупність прямих та непрямих питань, які дозволять за рахунок повторюваності об'єктів поступово підвести студента до правильної відповіді. Слід мати на увазі, що метою цієї вправи є перевірка набутих та отримання нових ФЗ, а також активізація рефлексії процесу фонетичного оформлення мовлення та усвідомлення суттєвих аспектів вимови ІМ.

Власне (ре-)автоматизація ФН відбувається на *п'ятій стадії* удосконалення ФК. Особливістю розробки вправ на цьому етапі є необхідність обробки аудіоряду (фонограми) з ВФГ, яка використовувалася на першій стадії. З цією метою можна використати комп'ютерну програму Cool Edit Pro 2.0, яка дозволяє відділити фонограму від ВФГ і вирізати з неї окремі звуки, слова, фрази, уривки тексту, змінюючи їх послідовність відповідно до мети вправи, і таким чином створювати нові фонограми для розроблених вправ. Такий спосіб створення фонограм дозволяє уникнути труднощів, пов'язаних з пошуком носіїв мови та записом їх мовлення для розробки вправ. Така ж процедура використовується і для створення звукових ключів.

**Висновки.** Отже, у цій статті було розглянуто загальні особливості організації СР з використанням спеціально створеного МКК "Sound English", наведено рекомендації щодо організації самоконтролю та використання навчального щоденника, запропоновано різні способи забезпечення зворотного зв'язку між викладачем і студентом. Окремо розкрито особливості створення нових комплексів вправ.

**Перспективи подальших розвідок** ми вбачаємо у можливості використання викладених методичних рекомендацій і міркувань щодо можливостей створення фонетичних вправ на матеріалі автентичних ВФГ для розробки спеціальних мультимедійних комп'ютерних курсів для удосконалення інших мовних та мовленнєвих компетенцій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Долина А. В. Зміст та структура фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземних мов / А. В. Долина // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія : Педагогіка та психологія. – Вип. 16. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 69–76.
2. Долина А. В. Особливості організації самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов над удосконаленням фонетичної компетенції / А. В. Долина // Вісник Київського національного лінгвістичного університету : Серія : Педагогіка та психологія. – Вип. 18. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2010. – С. 219–229.
3. Долина А. В. Характеристика мультимедійного комп'ютерного курсу для самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови над удосконаленням фонетичної компетенції / А. В. Долина // Тези XV Міжнародної науково-практичної конференції "Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки" (Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна, 2-4 чер. 2011 р.). – Харків : Вид-во ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2011. – С. 111–114.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Долина Аліна Василівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри англійської мови і перекладу факультету сходознавства Київського національного лінгвістичного університету.

**Ірина ЗІНЕНКО (Ялта, Україна)**

## НАВЧАЛЬНІ ТЕКСТИ З ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ – ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

*Новий етап у розвитку шкільної освіти пов'язаний із запровадженням компетентного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. В статті проаналізоване використання історичного матеріалу в сучасних підручниках з математики, представлено систему навчальних текстів з історії математики, спрямованих на формування математичної компетентності учнів суспільно-гуманітарного профілю навчання.*

*Ключові слова: профільне навчання, математична компетентність, навчальні тексти.*

*Новый этап в развитии школьного образования связан с внедрением компетентного подхода к формированию содержания и организации учебного процесса. В статье проанализировано использование исторического материала в современных учебниках по математике, представлена система учебных текстов по истории математики, направленных на формирование математической компетентности учащихся общественно-гуманитарного профиля обучения.*

*Ключевые слова: профильное обучение, математическая компетентность, учебные тексты.*

*A new stage in the development of school education is associated with the implementation of competent approach to the formation of the content and organization of the educational process. The article analyzes the use of the historical material in modern textbooks on mathematics, presents the system of educational texts in the history of mathematics, aimed at the development of students' mathematical competence of public education in the humanities.*

*Keywords: specialized education, mathematic competence, educational texts, elements of history of mathematics.*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах модернізації та профілізації загальної середньої освіти актуальності набуває діялісно-ціннісна педагогічна парадигма, що зумовлює переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, навчання його самостійно оволодівати новими знаннями. Сучасна молода людина об'єктивно змушена бути більш мобільною, інформованою, критично та творчо мислячою, а відтак й більш мотивованою до самонавчання та саморозвитку. Новий етап у розвитку шкільної освіти пов'язаний із запровадженням компетентного підходу до формування змісту та організації навчального процесу. У чинних навчальних програмах на засадах компетентного підходу переструктуровано зміст предметів і розроблено результативну складову змісту, а відтак результатом математичної освіти загальноосвітніх навчальних закладів передбачено формування математичної компетентності.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вдосконалення змісту математичної освіти досліджували В. Бевз, М. Бурда, Б. Гершунський, О. Дубинчук, М. Ігнатенко, Т. Крилова, Л. Кудрявцев, 230

Ю. Колягін, Л. Нічуговська, О. Скафа, З. Слєпкань, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, В. Швець, М. Шкіль та ін. Теоретичне обґрунтування фундаментальних понять, загальнопедагогічних та методичних аспектів проблеми формування математичної компетентності школярів знайшли своє місце у працях І. Акуленко, І. Аллагулової, В. Ачкана, С. Ракова, Н. Тарасенкової, Н. Ходиревої, О. Шавальнової та ін.

Вивчення історії шкільного предмета є однією з найважливіших складових процесу навчання та основою формування особистості школяра. Проблеми використання елементів історії математики в школі присвячено наукові розвідки Г. Бєвза, В. Бєвз, А. Бородіної, Л. Вивальнюка, Н. Віленкіна, Г. Глейзера, М. Вигодського, Б. Гнеденка, І. Дєпмана, Л. Зоріної, М. Ігнатенка, А. Юшкевича та ін., біографії окремих вчених-математиків – Е. Белла, А. Конфоровича, М. Шмигаєвського та ін., історичних задач різних епох та країн А. Конфоровича, Ю. Нєстерєнка, С. Олєхніка, Г. Попова, М. Потапова, В. Чистякова та ін. Т. Іванова підкреслює, що історія математики дозволяє побачити „живу математику”, а не суху, застиглу абстрактно-дедуктивну систему; глибше усвідомити гносеологічний процес пізнання в математиці, методи наукового пізнання, характерні для кожного етапу, зрозуміти динаміку їх розвитку.

**Метою статі** є висвітлення питання доцільності використання елементів історії математики в загальноосвітніх навчальних закладах, а також представити систему навчальних текстів з історії математики, спрямованих на формування математичної компетентності учнів суспільно-гуманітарного профілю навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Вчителі загальноосвітніх навчальних закладів бачать необхідність у залученні елементів історії математики у процес навчання як засобу:

- підвищення інтересу до предмета;
- розширення кругозору учнів;
- глибшого розуміння досліджуваної теми.

Крім того, педагоги визначили роль елементів історії математики у створенні стійких уявлень про досліджувані дефініції; розширенні способів кодування інформації; тобто як одного з можливих варіантів організації пізнавальної діяльності учнів з освоєння навчального матеріалу.

Вивчення математики на рівні „Стандарту” визначається спрямованістю процесу навчання математики на виховання елементів загальної культури, знайомство з математикою як галуззю людської діяльності, на формування тих знань і вмінь, які необхідні для вільної орієнтації в сучасному світі. Особлива увага повинна бути направлена на демонстрацію логіки побудови математичних теорій, універсальності математичних моделей, методів міркування, на формування уявлень про місце та значення математики в різних сферах людської діяльності, у тому числі мистецтві, архітектурі, соціології, психології, філології. Разом з тим учні суспільно-гуманітарного профілю навчання повинні отримувати певний обсяг математичних знань і вмінь, який регламентується обов’язковим мінімумом змісту основних освітніх програм і вимог до рівня підготовки випускників згідно державного стандарту базової і повної середньої освіти [6]. Використання історичного матеріалу як дієвого засобу підвищення рівня математичної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів підтверджено науковими розвідками В. Бєвз, С. Белобородової, Г. Глейзера, Б. Гнеденка, Т. Годованюк, М. Ігнатенко, А. Конфоровича, Г. Михаліна, М. Шкіля, С. Шумигой та ін.

Реалізація профільного навчання математики забезпечується системою курсів за вибором (за рахунок варіативного компоненту), які певним чином ураховують інтереси та можливості учнів зазначеного профілю навчання. Курси за вибором поглиблюють та розширюють основний курс математики відповідно до профілю навчання, надають можливості для організації творчої роботи учнів через систему індивідуальних завдань професійної спрямованості. При розробленні курсів за вибором О. Вашуленко наголошує на врахуванні всієї методичної системи навчання курсів, оскільки профільне навчання – не тільки диференціація змісту, а й особливо організований навчальний процес [2: 12]. У класах суспільно-гуманітарного профілю навчання актуальними є курси за вибором, що спрямовані на вивчення окремих тем основного курсу математики, що входять до обов’язкової програми вивчення, які дозволяють учням добре підготуватися до складання зовнішнього незалежного тестування, або курси, що спрямовані на вивчення окремих тем основного курсу математики, що не входять до обов’язкової програми вивчення для підвищення мотивації до вивчення математики. Враховуючи вищезазначене, серед програм факультативних курсів та курсів за вибором для старшої профільної школи,

рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, особливо відмічаємо вивчення історії математики, а саме:

- „Історія математики” автора В. Бевз, загальним обсягом 70 годин [5];
- „Історія тригонометрії” автора Т. Грицик, загальним обсягом 8 годин [5].

Серед переліку навчальних програм гуртків, факультативних курсів та курсів за вибором для допрофільної підготовки варто відмітити:

- „Математичний калейдоскоп” для учнів 5-6 класів автора О. Гартфіля, загальним обсягом 70 годин [4];
- „Історичні цікавинки у математичних задачах” для учнів 6 класу автора А. Показій загальною кількістю 35 годин [4];
- „Історія математики” для учнів 7-9 класів автора В. Бевз загальною кількістю 35 годин [4].

Одним із основних прийомів емоційного стимулювання навчання учнів суспільно-гуманітарного напрямку навчання є створення на уроці ситуацій цікавості, а саме, використання цікавих прикладів, біографій учених-математиків, парадоксальних фактів, історичного матеріалу. Однак, учнів зазначеного профілю навчання цікавлять активні форми пред’явлення історичного матеріалу, тобто не просто історичні факти на уроках математики як факти, а необхідні такі навчальні тексти, завдання, які навчали б їх аналізувати матеріали історії, збагачували розумовий досвід, вчили встановлювати зв’язки часів. Це зумовило необхідність пошуку форм представлення елементів історії математики як ефективного засобу формування математичної компетентності.

Сьогодні в багатьох підручниках можна знайти матеріал з елементами історії математики. Наприклад, це підручники О. Афанасьєвої, В. Бевз, Г. Бевз, Я. Бродського, М. Бурди, А. Мерзляка, О. Павлова Г. Янченко та ін. Аналіз підручників показав, що найчастіше історичні матеріали представлені спеціальними розділами, або примітками, що містять розповіді про стародавні способи розв’язання завдань, про внесок окремих вчених у розвиток тієї чи іншої галузі математичних знань, про історію розвитку математичних понять і математичних дисциплін. Слід зауважити, що виклад історичного матеріалу, в основному, носить розповідний характер, він найчастіше пропонується як додатковий матеріал, виконуючи при цьому інформативну функцію, тобто здійснює передачу учням відомостей про певну область наукових знань у рамках досліджуваного предмета. Учням рідко пропонується співвіднести власний досвід вивчення математики з історією розвитку відповідного питання. Вони в основному є пасивними спостерігачами історичних процесів, а не включаються самі в активну діяльність. Оригінальний і досить цікавий підхід використання історичного матеріалу запропоновано в підручнику Г. Бевз, В. Бевз [1]. У передмові до підручника подається короткі вислови відомих людей про математику:

„У вивчення природи математика робить найбільший внесок (Прокл, V ст.).

Той, хто не знає математики ... не може пізнати світ (Р. Бекон, XII ст.).

Люди, які засвоїли великі принципи математики, мають на один орган чуття більше, ніж прості смертні (Ч. Дарвін, XIX ст.)”[1].

Епіграфом до першого розділу є вислів Ісократ (IV ст. до н.е.): „Математика – це гімнастика розуму і підготовка до філософії” [1]. У перших трьох параграфах розглядається цікавий і потрібний матеріал – цифри з різних нумерацій, запис і читання великих чисел, числові множини та співвідношення між ними, десяткова і двійкова системи числення та їх застосування, закони арифметичних дій, одиниці вимірювання різних величин, правила округлення чисел, стандартний вигляд числа, відсотки тощо. Порівняно з іншими підручниками з математики рівня „Стандарт”, рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, в додатках до підручника авторів Г. Бевз, В. Бевз вміщено 39 тем для завдань творчого характеру. Серед них, зокрема, і такі:

1. Платон і геометрія.
2. Математика і календар.
3. Перспектива в геометрії і мистецтві.
4. Омар Хайям – математик і поет.
5. Число  $\pi$ .
6. Декарт – математик і філософ та ін.

Проблеми інтелектуального розвитку учнів, особливості розумової діяльності школярів при вивченні математики досліджувалися математиками, психологами, методистами (Б. Гнеденко,



А. Колмогоров, В. Крутецький, Н. Менчинська, А. Хінчин, І. Якиманська та ін.) Так, Е. Гельфман зазначає, що інтелектуальне виховання – це один з пріоритетних напрямків модернізації сучасної школи. Інтелектуальне виховання передбачає створення умов для підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності учнів, підтримки індивідуального складу розуму кожного учня, формування базових інтелектуальних якостей особистості, толерантності учнів до суперечностей і „неможливих” ситуацій, готовності вести діалог [3: 75].

При аналізі умов інтелектуального виховання ми спираємося на теорію інтелекту М.А. Холодної [3]. Згідно цієї теорії, інтелект – це форма організації індивідуального ментального (розумового) досвіду особистості. У складі розумового досвіду виділяються три його основні форми.

1. Когнітивний досвід – це ментальні структури, які забезпечують сприйняття, збереження та впорядкування інформації. Їх основне призначення – оперативна переробка поточної інформації про вплив на різних рівнях пізнавального відображення. Когнітивний досвід представлений такими ментальними структурами, як способи кодування інформації, когнітивні схеми, семантичні структури та понятійні структури як результат інтеграції вищезазначених ментальних структур і основа формування понятійного досвіду [3: 89].

2. Метакогнітивний досвід – це ментальні структури, що дозволяють здійснювати регуляцію процесу переробки інформації. Їх основне призначення – управління станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, ходом інтелектуальної діяльності. Метакогнітивний досвід представлений такими ментальними структурами, як мимовільний і довільний інтелектуальний контроль, метакогнітивна обізнаність, відкрита пізнавальна позиція [3: 89].

3. Емоційно-оцінювальний досвід – це ментальні структури, які лежать в основі вибірковості інтелектуальної активності. Їх основне призначення – участь у формуванні суб’єктивних критеріїв вибору певної предметної області, напрямки пошуку рішення, схильності щодо певних способів переробки інформації. Емоційно-оцінювальний досвід представлений такими ментальними структурами, як переваги, переконання й умонастрої [3: 89].

Психологічною основою інтелектуального виховання учнів виступає збагачення їх розумового досвіду. Розглянемо систему текстів з історії математики, що спрямована на розвиток окремих компонентів форм розумової діяльності учнів, основних компонентів понятійного досвіду, сприяють розвитку словесно-символічного, візуального, сенсорно-емоційного способу кодування інформації.

„Текст-освоєння математичної символіки”. Такий тип текстів включає тексти-міркування, де відбувається знайомство учнів з розвитком „алфавіту” математичної мови. Учні помічають, що символіка, яка нині використовується, виникла далеко не відразу, що для її створення та розвитку потрібні століття, співвідносять „новий” алфавіт зі „старим”.

„Текст-отримання дефініцій”. Такі тексти містять історію розвитку формулювання дефініцій, означень понять, теорем та ін. На підставі порівняння учні усвідомлюють поетапність формулювання сучасних дефініцій, правил дій над математичними об’єктами.

„Текст-пошук формули”. Аналізуючи історичні тексти, учні вчаться отримувати різні математичні формули. Це тексти, які мотивують учнів використовувати відповідні формули; включають ситуації, що направляють учнів на семантичний аналіз математичних виразів з точки зору можливості їх перетворення у новий спосіб.

„Текст-емоційне враження” дозволяє описати та закріпити у свідомості учнів властивості математичних об’єктів на рівні сенсорних і емоційних вражень. Даний тип текстів з історії математики відрізняється цікавістю, оригінальністю; розглядаються математичні легенди, курйози, вірші та ін.

„Текст-вага терміну” спрямований на розкриття значень математичних термінів, показує історію виникнення терміну, дозволяє обговорити різні інтерпретації його значення.

„Текст-ознаки дефініцій”. Аналізуючи текст, що містить історичні відомості, учні виділяють ознаки понять, обґрунтовують їх, застосовують отримані дані на практиці. За допомогою даного тексту формується вміння встановлювати наявність або відсутність у об’єкта певної ознаки, вміння відновити сам об’єкт за заданими ознаками; вміння співвідносити різні ознаки одного й того самого поняття, виділяючи як істотні, так і несуттєві ознаки.

„Текст-зіткнення думок” – навчальний текст з історії математики, що спрямований на формування готовності усвідомити іншу точку зору, зрозуміти та прийняти думку іншої людини.

Прикладом є такі тексти містять різні способи, методи розв'язання однієї проблеми, що склалися історично в різні епохи.

„Текст-парадокс”. Такі навчальні тексти передбачають вміння учнів адекватно сприймати парадоксальну інформацію, в якій розв'язання або відповідь розбігається з повсякденним уявленням і суперечать, на перший погляд, здоровому глузду.

Особливої уваги необхідно приділити текстам, спрямованим на збагачення емоційно-оцінного досвіду учнів. За допомогою даних текстів учням надається можливість вибору лінії інтелектуальної поведінки, вивчення матеріалу на основі врахування індивідуальних пізнавальних схильностей і актуалізації особистих вражень та суджень. Прикладом такого тексту є „Текст-біографія”. Учні знайомляться з життям та діяльністю вчених-математиків, з фактами їхніх біографій, з поглядами та особливостями їх життєвого шляху, до їхнього внеску в історію науки.

**Висновки.** Таким чином, основне призначення навчальних текстів з історії математики ми бачимо в наступному: застосування спеціально сконструйованих навчальних текстів у навчанні математиці дозволить учням розширити способи кодування інформації, планування і контролювання своєї діяльності, мотивувати необхідність введення дефініцій, виявлення доцільності введення термінів, проявляти свою ініціативу та ін. Такі тексти допомагають школярам бути успішними в вивченні математики, вчать їх мислити критично, сприяють формуванню математичної компетентності учнів, зокрема суспільно-гуманітарного профілю навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г.П., Бевз В.Г. Математика 10 клас: підруч. для загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту / Г.П. Бевз, В.Г. Бевз. – Київ „Генеза”. – 2010. – 272 с.
2. Вашуленко О.П. Курси за вибором з математики в системі профільної освіти / О.П. Вашуленко, Н.С. Прокопенко // Математична газета. – 2008. – № 11–12. – С. 10–13.
3. Гельфман Є.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного ученика. Интеллектуальное воспитание учащихся / Є.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб:Питер, 2006. – 984 с.:ил.
4. Збірник програм з математики для профільної підготовки та профільного навчання (у двох частинах). Ч.І. Допрофільна підготовка: Факультативи та курси за вибором / Упоряд. Н.С. Прокопенко, О.П. Вашуленко, О.В. Єригіна. – Харків: Ранок, 2011. – 320 с.
5. Збірник програм з математики для профільної підготовки та профільного навчання (у двох частинах). Ч.ІІ. Профільна підготовка/ Упоряд. Н.С. Прокопенко, О.П. Вашуленко, О.В. Єригіна. – Харків: Ранок, 2011. – 384 с.
6. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Зіненко Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики, теорії та методики навчання математики Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

**Валентина КОВАЛЬ (Умань, Україна)**

## КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ (ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ)

*У статті представлені термінологічні аспекти дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Розглянуто та проаналізовано складові поняття «компетентність», «професійна компетентність» та «компетенція» у структурі теоретичної і методичної підготовки майбутніх учителів-філологів. Обґрунтовано ключові поняття організаційно-методичної системи формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів, названо функції ключових компетенцій. Визначено, що компетентність – знання, уміння, навички та досвід, які є основою розвитку професійних якостей спеціаліста для відмінного виконання ним професійних*

функцій, компетенція – сукупність знань, вмінь і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, ключові компетенції, термінологічний аспект, знання, уміння, навички, способи діяльності, професійні характеристики, освітньо-науковий простір тощо.

*This paper presents terminological aspects of research on professional competence of future teachers and philologist. The article considers and analyzes the components of concepts «competence», «professional competence» and «competency» in the structure of theoretical and methodological training of teachers, philologists. Reasonably key concepts of organizational and methodical system formation professional competence of future teachers and philologist, functional key competencies are given. It is determined that competence is knowledge, abilities and skills, experience, which are the basis of merit specialist for excellent performance of his professional functions, competence is body of knowledge, abilities and skills, asquired during study and it is necessary for the performance of certain types of professional activities.*

*Keywords: competence, core competencies, terminological aspect, knowledge, abilities, skills, ways of working, professional characteristics, educational and scientific community and others.*

**Постановка проблеми.** Розвиток національної системи освіти тісно пов'язаний із перспективою впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес. Багаточисленні теоретичні розвідки засвідчують можливість формування уявлень про компетентнісний підхід та компетентність як загальну здатність та інтегрований результат навчання. Як підкреслює І. Родигіна, «процес переведення цих уявлень у практичну площину зумовлює необхідність адекватного управлінського супроводу впровадження компетентнісного підходу» [10: 18].

**Аналіз численних публікацій і досліджень** засвідчує, що проблемою формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів займалися Н. Бібік, В. Введенський, І. Зимня, К. Віаніс-Трофименко, В. Луговий, В. Майборода, Н. Ничкало, О. Овчарук, Г. Онкович, О. Пометун та ін. Проте серед вчених немає єдиної думки щодо трактування термінів «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність».

**Мета** статті полягає у дослідженні термінологічних аспектів формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Дослідження передбачає розгляд та аналіз понять «компетентність», «професійна компетентність» та «компетенція», їх складових у структурі теоретичної і методичної підготовки майбутніх учителів-філологів.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний розвиток інформаційного суспільства висуває нові вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх фахівців. Головним завданням освітньої системи є не тільки навчання особистості, а й її становлення, формування, розвиток та саморозвиток. Як зазначає К. Віаніс-Трофименко, – це є докорінною необхідністю, адже внаслідок технократичного перевороту загострилося питання професійної некомпетентності [4].

У зв'язку з цим доцільно обґрунтувати ключове поняття «формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів», уточнити і конкретизувати сутність дотичних понять.

У сучасній педагогічній науці постала проблема щодо конкретизації визначення термінів «компетентність» та «компетенція». Цей факт засвідчує недостатню дослідженість цих понять у системі освіти.

У концепції Болонського процесу зазначається, що впровадження і застосування термінів «компетентність» або «компетенція» як цільової установки вищого навчального закладу сприятиме переходу від суто академічних критеріїв оцінювання до системного аналізу високопрофесійної і соціальної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти у напрямі більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя.

Аналіз понять доцільно розпочати з вивчення їх лінгвістичного тлумачення. Зазначені слова походять від лат. «competentia» – узгодженість, відповідність; а «competo» – відповідати, бути годящим, здатним [9: 217].

Словник іншомовних слів подає наступні тлумачення поняття компетентності: 1) «володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку»; 2) «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [11: 282].

Інший словник подає таке визначення слова «компетенція: «компетенція» (від лат. «competo» – добиваюся, відповідаю, підходжу): 1) коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) знання, досвід у тій чи іншій області» [12: 302].

У різних визначеннях компетентності є багато спільного, а для поняття «компетенції» єдине трактування відсутнє. Це поняття тлумачиться загалом як галузь проблем, якими людина володіє

на високому рівні, або кваліфікація фахівця, знання та досвід, які дозволяють вирішувати певні проблеми.

У психолого-педагогічній літературі (О. Антонова, В. Введенський, Н. Бібік, Г. Данилова, А. Дахін, І. Зимня, І. Єрмаков, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Майборода, Н. Ничкало, О. Овчарук, Г. Онкович, Л. Петровська, О. Пометун та ін.) наявні збіжності щодо тлумачення термінів «компетентність» і «компетенція», до того ж в одних джерелах їх ототожнюють, в інших надають різного значення, у третіх – вбачають у цих поняттях інтеграцію їх змісту, що вказує на різнорідний і системний характер зазначених понять.

Більшість авторів не проводять чіткої межі між поняттями «компетентність» та «компетенція». У цьому сенсі В. Введенський тлумачить термін «компетентність» як психологічне новоутворення особистості, обумовлене інтеріоризацією теоретичного і практичного досвіду, яке є сукупністю різних компетенцій та якостей особистості. Компетенція, у свою чергу, є певною сферою застосування знань, умінь, навичок та якостей особистості, які у комплексі допомагають спеціалістові діяти у неоднакових ситуаціях та за різних умов [2: 53].

Подібне визначення дає І. Зимня, яка зауважує, що компетенція «включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів», а компетентність асоціюється з «володінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особисте відношення до неї та предмета діяльності» [6: 32].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «компетенція» визначено як «добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; «компетентність» – властивість від «компетентний» [3: 445].

У переважній більшості випадків категорія «компетенція» розглядається як володіння людиною певними якостями, характеристиками, які можуть і не гарантувати вміння їх використання на практиці, «компетентність» – специфічна риса, що може бути властива будь-кому на основі певних компетенцій і яка поєднує певну категорію компетенцій, завдяки яким можна дати уявлення про адекватність і професіоналізм людини.

Розглянувши запропоновані підходи до з'ясування сутності термінів «компетентність» та «компетенція», попередньо можемо зробити висновок, що «компетентність» є семантично первинною категорією, яка подає компетенції як інтеріоризовану (втілену в особистісний досвід) систему, певний знаннєвий ресурс людини, а «компетенції» – похідна категорія, яка на наш погляд, фіксує сферу застосування знань, умінь і навичок фахівця.

Ми можемо погодитися з думкою відомих російських вчених В. Краєвського, А. Хуторського, які диференціюють поняття «компетентність» і «компетенція», аргументуючи це тим, що компетенція (в перекладі з латинської «competentia») – сфера питань, з якими людина добре обізнана, і відповідно набуває досвіду. А компетентність трактують як «володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній» [8: 9].

Тобто, в цьому випадку, компетенцію варто розглядати як певну вимогу, стандарт освітньої підготовки особистості, а компетентність – як сформовані якості особистості фахівця і його мінімальну практику діяльності.

Розглянемо дефініції понять «компетенція» та «компетентність» крізь призму наукового світогляду інших дослідників. Так, Г. Топольницька трактує професійну компетенцію як коло питань, вирішення яких входить в обов'язки фахівця, в той час як професійна компетентність відображає рівень володіння необхідними знаннями й уміннями [13].

У положеннях про навчально-виховний процес у кредитно-модульній системі підготовки фахівців компетентність визначена як знання, уміння, навички й досвід, які є основою розвитку професійних якостей спеціаліста для відмінного виконання ним професійних функцій, компетенція – як сукупність знань, умінь і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Теоретичні засади іншого підходу щодо трактування термінів «компетентність» і «компетенції» у руслі підготовки вчителя до виконання професійної діяльності дають можливість узгодити тлумачення зазначених категорій. З урахуванням походження цих понять (компетентність – обізнаність, компетенції – функції) найбільш влучними вважаємо наступні визначення: компетентність – здатність діяти на основі здобутих загальних знань, цінності і здібності, набути у процесі навчання; «компетенція» – сукупність повноважень, знань, умінь, навичок, що є необхідними для реалізації мети і завдань професійної діяльності.

Значна кількість дослідників тлумачить компетентність як інтегральну властивість особистості, яка характеризує здатність фахівця професійно виконувати свої зобов'язання і враховувати сучасні теоретичні та практичні надбання, професійний і життєвий досвід, цінності і здібності. Це набуті характеристики фахівця. Спільним поняттям для термінів «компетенція» та «компетентність», як вважає Г. Гавришак, виступає діяльність, а компетенцію називає «сферою відношень, що існують між знанням та дією в практиці людини. Без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція» [5: 32].

Багаточисленні підходи до визначення понять «компетенція» і «компетентність» проаналізував В. Байденко, який зауважує, що введення поняття компетенції в термінологічну систему сучасної теорії освіти і педагогічну практику дозволить отримати деяку «додаткову вартість», що і забезпечить евристичний потенціал компетентнісного підходу в освіті [12].

Вищезазначені міркування довели необхідність розмежування базових понять і потребу розгляду змісту кожного зокрема.

На думку А. Хуторського, «компетенція – це сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних, щоб здійснювати індивідуально і соціально значиму продуктивну діяльність стосовно реальної дійсності» [14: 62].

Окремі автори визначають компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчання, і не зводять компетенцію до знань та навичок, а таку властивість як бути компетентним не вважають для людини за її ученість чи освіченість.

І. Зимня розглядає компетенції у вигляді здатності вирішувати конкретні завдання, які буде досягнуто за умови не тільки володіння певною інформацією, а й також інтенсивною участю розуму, творчих здібностей учнів, досвіду. До категорії компетенція входять постійні прагнення «здогадатися», «винайти», «дошукатися», «співпрацювати», «братися за справу» [6: 9].

Отже, розглянувши всі спроби тлумачення поняття «компетенції», ми дійшли висновку, що спільним для них є розуміння цього терміна як здібності або готовності особистості вирішувати різні питання, що виявляється у єдності знань, вмінь та навичок, необхідних для вирішення певного завдання. Статус знань, вмінь і навичок перетворюється із кінцевих у розряд проміжних освітніх завдань, або ж із освітніх завдань трансформується у засіб їх здобуття.

У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору, згідно з якою компетенція розглядається як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються стосовно певного кола предметів і процесів, забезпечують можливість виконувати поставлені завдання і досягати мети в професійній діяльності.

Похідним від поняття «компетенції» є термін «ключові компетенції», який розглядається переважно як компетенції, що є спільними для всіх спеціальностей та професій. Ключові компетенції можна використовувати у різноманітних ситуаціях і ними має володіти кожна особистість у суспільстві.

В європейському проекті TUNING ключові (загальнопрофесійні; спеціалізовано-професійні) компетенції визнані як такі, що можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій; а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника [14: 8-12].

Очевидно, що ключові компетенції не відкидають знань, умінь та навичок, але принципово відрізняються від них. Відмінність категорії ключових компетенцій зі знаннями пояснюється тим, що вони існують у вигляді діяльності, а не тільки інформації про неї (можна володіти знаннями теоретично, але не практично); із вміннями – тим, що компетенції можна використовувати під час розв'язання будь-яких завдань (перенесення на різні об'єкти впливу); з навичками – тим, що вони усвідомлені і не автоматизовані, це допомагає фахівцеві діяти і в нестандартній для нього ситуації. Очевидним є той факт, що компетенції не будуть сформовані без знань, умінь та навичок, які є важливими не як самоціль, а як засіб досягнення чогось більшого, значимішого (компетенцій) [5: 32].

У сучасному просторі освітніх систем різних країн Європи (включаючи Україну), попри їх культурно-національне різноманіття та своєрідність економічних змін, характерними є дві тенденції: 1) спрямування до професійних шаблонів, які ґрунтуються на результатах діяльності; 2) комплексний опис кваліфікацій у термінах професійних компетенцій.

Порівнюючи терміни «кваліфікація» та «компетенції», варто зазначити, що до компетенцій, окрім власне професійних умінь та знань, належать такі ознаки: співпраця, ініціативність, комунікативні здібності, здатність до роботи в колективі, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості.

Важливість ключових компетенцій обумовлюється функціями, що реалізують у діяльності людини:

- формування здібності навчатись і самонавчатись;
- забезпечення випускникам, майбутнім працівникам більшої гнучкості у взаємовідносинах з працедавцями;
- закріплення репрезентативності, а отже зростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі існування.

Названі функції ключових компетенцій набувають статусу основи загальноосвітнього процесу та освітньо-наукового простору на усіх рівнях системи неперервної освіти.

Отже, ключові компетенції є об'єктивним поняттям, яке закріплює певний обсяг знань, умінь та навичок, що можна використовувати у відповідній сфері діяльності. Така компетенція передбачає засвоєння особистістю не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Стає очевидним, що сучасна наука не передбачає існування загальноприйнятого тлумачення ключової компетенції, але її концепція знаходиться у постійному розвитку.

Визначаючи зміст терміна «компетентність», науковці виокремлюють його загальні характеристики, серед яких: знання, вміння й навички спроможність, досвід, методи та прийоми професійної діяльності, прагнення, цінності, особистісні якості, досягнення результату, відповідальність, здібності, рефлексія, готовність, позиції.

Отже, під компетентністю будемо розуміти комплекс професійних знань, предметних навичок, умінь зі спеціальності, мотивацію професійно діяти, досвід, способи мислення, цінності, ставлення, які спрямовані не тільки на реалізацію поставленої мети, але й на власну її постановку та вирішення висунутих завдань у сфері професійної діяльності, вміння її планувати та удосконалювати.

Дослідження процесу формування професійної компетентності студента – майбутнього вчителя-філолога та обґрунтування його наукових основ передбачає розгляд таких аспектів окресленої проблеми: визначення характеру вимог, що висувуються до особистості вчителя та організованої ним педагогічної діяльності; уточнення сутності поняття «професійна компетентність», її функцій у розвитку особистості, встановлення складу, структури та критеріїв як факторів, що впливають на її сформованість у сучасних умовах; з'ясування ролі компетентнісного підходу у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Висловлені міркування підкреслюють складність і багатогранність самого поняття «професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога» та визначають до певної міри труднощі в його формуванні, враховуючи ще різний рівень сформованості особистості студентів, їх світоглядної зрілості, мовних і комунікативних якостей тощо.

Здійснивши детальний аналіз наукових джерел, ми маємо усі підстави визначити ключове поняття нашого дослідження – «формування професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога».

Під «формуванням професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога» розуміємо складний процес, під час якого набуваються компетенції, що включають отримані знання, набуті вміння, навички з фундаментальних і спеціальних філологічних дисциплін, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за використання прийнятих рішень під час професійної діяльності, що проявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж й демонструвати професійні характеристики.

Отже, насамкінець ми дійшли **висновку**, що становлення професійної компетентності вчителя-філолога триває все його свідоме життя, її основа закладається у студентські роки в процесі навчання у вищому навчальному закладі, проте її подальший рівень може зростати лише під час здійснення педагогічної діяльності із застосуванням інноваційних технологій, як того

вимагають сучасні зміни в освіті, а простежити цю внутрішню динаміку й означає оцінити його професійну компетентність, зробити прогноз його професійного зростання.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 4-13.
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В. Т.] – К. : Перун, 2001. – С. 445.
4. Віаніс-Трофименко К. Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К. Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою. – 2006. – №22–24. – С. 54-57
5. Гавришак Г. Р. Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ: матеріали регіонального науково-практичного семінару «Професійні компетенції та компетентності вчителя» (28-29 листопада 2006 р.) / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2006– С. 31-32.
6. Зимня І. Я. Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті. Авторська версія. – М.: Дослідницький центр проблем якості підготовки фахівців, 2004. – 42 с.
7. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти/ За заг. ред. В. Д. Шинкарука. Укладачі: Я. Я. Болубаш, К. М. Левківський, В. Л. Гуло та ін. – К. : МОН України, ППІЗО, 2008. – С. 8-12.
8. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10.
9. Латино-русский словарь / [авт.-уклад. Дворецкий И. Х. ] – М. : Русс. язык. – С. 217.
10. Родигіна І. Реалізація компетентнісного підходу до навчання / І. Родигіна // Освіта і управління. – 2004. – № 3-4. – Т. 7. – С. 18-23.
11. Словник іншомовних слів / [авт.-уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.
12. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / [авт.-уклад. Биби́к С. П., Сютя Г. М.] – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
13. Топольницька Г. М. До питання про професійну компетентність учителя / Г. М. Топольницька // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – 2000. – №5-7. – С. 130-140.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личности ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Коваль Валентина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Ольга КРИЖАНІВСЬКА (Кіровоград, Україна)**

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА  
ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРИЧНОЇ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*В Україні на часі розробка новітніх технологій навчання у вищій школі. У статті йдеться про значні можливості курсу історії мови для формування потреби глибоко проникати в суть явищ та процесів, які спостережено в мові на різних етапах її формування.*

*Ключові слова: технологія навчання, українська мова, історія української мови, історична граматики.*

*Contemporary effective technologies of education are developing in Ukraine. The paper explores the possibilities of the course "History of the Ukrainian language" for the formation of the learners' insight into the language processes and phenomena which took place at different stages of the language development.*

*Key words: technologies of instruction, the Ukrainian language, history of the Ukrainian language, historical grammar.*

Українське суспільство вступило в постіндустріальний період свого поступу, коли чи не головною ознакою його розвиненості постають якісні й кількісні ознаки, пов'язані з інформаційним забезпеченням. Оскільки інформація, знання, швидкість їхнього одержання, обробки й упровадження посідають пріоритетні позиції в характеристиці рівня розвитку економіки й культури нації, то актуалізуються питання методики роботи з інформацією як об'єктом пошуку, опрацювання, впровадження, продукування.

**Постановка проблеми.** Мова є основним засобом комунікації, а значить – засобом оформлення, «оприлюднення» (передачі) і збереження інформації. Відтак усвідомлення місця й ролі мовної освіти загалом й історичної мовної освіти зокрема на нинішньому етапі розвитку українського суспільства є важливою проблемою дидактики й методики вищої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Методика викладання мови у вищій школі тільки в останні роки привертає увагу дослідників, та й то в основному через унесення до навчальних планів обов'язкової дисципліни «українська мова за професійним спілкуванням» (до цього – «ділова українська мова», «фахова українська мова» тощо). Особливості викладання мовних курсів історичного характеру – старослов'янської мови, історичної граматики, історії української літературної мови, історії лінгвістичних учень – практично ніколи не були фактом особливого наукового зацікавлення. В останні роки привернула увагу розлога стаття Ж.В. Колоїз «Роль «Історичної граматики української мови» в підготовці вчителя-словесника» [1], в якій обґрунтовано теоретичні й практичні завдання вивчення курсу, щедро проілюстровані мовними фактами різних етапів розвитку української мови.

Крім того, автор пропонованої тут статті ще 2000 року запропонував для обговорення проблему формування лінгвістичного мислення на вишівських заняттях з історії української мови [2], а нещодавно поділився власним баченням місця навчальних курсів історичного мовного циклу в підготовці філологів в Україні [3].

**Мета статті.** У цій роботі спробуємо показати деякі способи формування вміння науково аргументувати ті чи ті факти сучасної мови з позицій їхнього походження. Якраз уміння бути переконливим є однією з ознак професіоналізму вчителя-словесника.

**Виклад основного матеріалу.** Історична фонетика та історична морфологія й синтаксис зазвичай у вищій школі вивчаються в межах одного навчального курсу, який в традиціях української дидактики називають «історична граматика». Він належить до складних в опануванні, оскільки його успішне вивчення можливе тільки за наявності стійких знань зі шкільного курсу української мови, усвідомленого засвоєння вступу до мовознавства, старослов'янської мови, української діалектології. Сучасна українська мова – це об'ємна навчальна дисципліна, яка в педагогічних ВНЗ викладається впродовж трьох років, а тому в переважній більшості випадків не може бути підґрунтям для історичної граматики. Швидше навпаки: знання історії тих чи тих мовних явищ є запорукою їхнього кваліфікованого історичного коментування [1: 240].

Переконливий історичний коментар до будь-якого факту сучасної української мови засвідчує розуміння студентом витоків явища, етапів його розвитку, закономірних чи аналогічних змін. Разом з тим, він показує вміння логічно, послідовно будувати висловлювання на лінгвістичну тему, а значить – демонструє навички лінгвістичного мислення. Усвідомлення того, що вчиш, є запорукою міцності знань, передумовою майбутнього професіоналізму.

Однією з найбільш плідних форм роботи розвивального характеру є **розв'язування лінгвістичних задач**. Їх зазвичай пропонують до виконання тоді, коли хочуть перевірити якість вивченого раніше, коли спонукають шукати інші, часто сховані шляхи здобуття нових знань, коли заохочують до досліджень в царині історії мови.

Саме поняття «лінгвістична задача» в практиці викладачів-мовників закріпилося за низкою різних за формою та змістом завдань. Це можуть бути проблемні питання, які потребують від студента вибрати найбільш переконливу позицію серед кількох різних; це можуть бути вправи, в яких мовні одиниці підібрані для різноманітних узагальнень про якесь мовне явище чи процес. Обов'язковою є наявність кількакровокового алгоритму для доведення результату, тобто мислительної операції аналітико-синтезувального характеру.

На жаль, наші посібники з історії мови частіше пропонують завдання репродуктивного характеру на зразок: знайти конкретні мовні явища (наприклад, слова, в яких відбито наслідки палаталізацій задньоязикових; дієслова у формі минулого часу тощо); зробити морфологічний чи синтаксичний аналіз і т. ін. Не применшуючи плідності такого виду вправ, наголошуємо на розвивальній цінності лінгвістичних задач. Пропонуємо їхні зразки до різних розділів курсу історичної граматики.

### **Вступ**

1. Поміркуйте, у який період могли проникнути у фінську мову такі слов'янізми: *palttina* – *полотно*, *arti* – *рать*, *korsta* – *короста*. Зробіть висновок про те, до якого джерела вивчення української мови можна віднести запропоновані приклади.

2. Чому сучасна українська літературна мова є одним із джерел вивчення мови на попередніх етапах її розвитку?

### **Історична фонетика**

1. Доведіть, що в словах *озеро*, *молоко*, *око*, *нога*, *боротися*, *Ольга*, *вихор*, *сон*, *чотири* фонема /o/ має різне походження.



2. Поясніть, яка з форм витворилася закономірно, а яка віддзеркалює інші (вказіть які) процеси: *брови – чорнобривці, дрова – дривітня, кров – кривавий*.

3. Чи однакова за походженням фонема /e/ в словах: *день, вітер, ера, шестеро*. Поясніть свій висновок. Доберіть однотипні приклади.

#### **Історична морфологія**

1. Чому сучасні іменники І відміни м'якої групи в родовому відмінку множини мають різні закінчення: *статей, земель, суддів*?

2. Чому дієслова *читати, носити* та *їсти* мають різні особові закінчення?

3. Як ви можете прокоментувати думку, що лексико-семантична група числівників уніфікувала свою морфологічну структуру шляхом нейтралізації граматичних ознак, успадкованих від іменників і прикметників?

#### **Історичний синтаксис**

1. Стосовно одного з синтаксичних явищ в історії української мови існує термін «давальний самостійний». Чому цей давальний – самостійний? А зараз давальний – не самостійний?

2. На прикладі синтаксичних позицій доведіть історичну близькість називного і кличного відмінка іменника української мови.

Частина вчителів і викладачів вищої школи вважають **тест** тільки формою роботи відтворювального характеру. Крім того, багато хто нарікає на те, що частина учнів і студентів просто вгадує відповіді, не знаючи матеріалу. Але мало хто задумується над тим, що й вивчене правило, не є переконливою ознакою знань мовного матеріалу чи мови: заучене твердження – це не мова, а її опис. Грамотно ж складені тести, різної форми і різного змісту, уможливають і перевірку вивченого, й спостереження за зростанням обсягу засвоєного та за умінням бачити зв'язки між мовними одиницями різних рівнів.

На нашу думку, найбільш плідними в окресленій в цій статті проблемі є **тести на знаходження відповідностей**. По-перше, вони дають можливість з'ясувати в межах одного завдання, наскільки студент орієнтується в кількох мовних явищах чи процесах. Наприклад, характерна ознака української мови – іковість - постала в результаті кількох змін, які відбувалися в різні історичні епохи, в них було втягнуто різні староукраїнські фонемні, які різними шляхами і в неоднаковий час перетворилися у фонему /i/. На заняттях з історичної фонетики теми «Занепад і вокалізація зредукованих», «Історична доля праслов'янського h», «Історія праслов'янських И та Ъ» тощо розглядаються не в один час, а тому в пам'яті не всіх студентів складається цілісна «мозаїка» походження української фонемі /i/. Запропоновані нижче тестові вправи допомагають узагальнити вивчене і підвести до бажаного висновку.

1. Відшукайте відповідники походження української фонемі /i/

1. ім'я, і, інколи А з давнього h
2. ліс, сіно, дід Б з давнього e
3. річ, піч, осінь В з давнього o
4. стіл, віл, сніп Г з давнього И

2. Відшукайте відповідники походженням фонемі /i/

1. синій, лихо, сито А з давнього Ъ
2. сир, син, мудрий Б на місці давніх слабких ъ,ь
3. глитати, дригоніти, кривавий В на місці давнього И
4. шия, мю, вию Г на місці редукованих И, Ъ

По-друге, тести на відповідність, спонукають студента до аналітичної діяльності. Щоб правильно відповісти на поставлене питання, треба одні знання виокремити на тлі інших, знайти зайве в запропонованому (якщо це закладено), відшукати власне відповідності.

Спробуємо проілюструвати цю перевагу тестового контролю на прикладі завдань з історичної морфології. Однією з найскладніших для усвідомлення є тема «Історія становлення дієслова як частини мови», оскільки за історичний період формування українська система дієслівних форм зазнала суттєвих змін. «Розтягнуте» в часі вивчення особових та іменних дієслів староукраїнської мови не завжди дає змогу побачити перебудову системно, тобто у взаємозв'язках. Часу ж на узагальнення просто немає. Тоді й можуть знадобитися тести на знаходження відповідностей. Наприклад,

1. Знайдіть відповідності між дієслівними формами і їхніми назвами:

1. Давали суть а) І майбутній
2. иму давати б) супін

3. давала бѣхъ в) плюсквамперфект
  4. даваахъ г) імперфект
  5. давать д) інфінітив
  - е) перфект
2. Знайдіть відповідності між часовими формами староукраїнського дієсловами і їхніми характеристиками:
1. Аорист а) занепав наприкінці XII – на поч. XIII ст.
  2. імперфект б) перетворився на сучасний минулий час
  3. перфект в) залишився у формі давноминулого часу
  4. І майбутній г) перетворився на майбутній синтетичний
  5. плюсквамперфект д) занепав у XIV ст..
  - е) перетворився у простий майбутній.

Освічена людина примітна й тим, що вміє переконливо доводити ті чи ті факти, пов'язані з її фаховою діяльністю. Цього важко навчитися поза заняттями, оскільки це одне з тих місць, де можлива і необхідна **академічна дискусія**. Ми не ставимо на меті описувати переваги такої форми навчання аргументації, але вважаємо за необхідне наголосити, що без неї студентові важко справитися із завданнями інтерпретаційного характеру. А саме вони засвідчують високий рівень підготовки студента. Про це в наступних дослідженнях.

Наш кількарічний досвід розв'язання на заняттях з історичної граматики української мови лінгвістичних задач, виконання тестів на знаходження відповідностей показує позитивну динаміку формування лінгвістичного мислення студента, що є необхідною базою його соціально-професійного становлення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Колоїз Ж.В. Роль «Історичної граматики української мови» в підготовці вчителя-словесника / Ж.В. Колоїз // Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. – Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Випуск 5. – С. 239 - 250.
2. Крижанівська Ольга. Формування лінгвістичного мислення на заняттях з історії української мови / Ольга Крижанівська // Наукові записки. Серія філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2000. – Випуск 22. – С. 19 – 23.
3. Крижанівська Ольга. Навчальні курси історичного мовного циклу в підготовці філологів в українській вищій школі / Ольга Крижанівська // Наукові записки. Серія філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Випуск 100. – С. 530 – 532.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Крижанівська Ольга Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Ірина КУЗАВА (Київ, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглядається проблема індивідуального оцінювання соціальної компетентності дошкільників із психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Розкрито теоретичні та практичні аспекти даної проблеми.*

*Ключові слова: інклюзивне навчання; компетентність; соціальна компетентність; базові потреби; дошкільники з психофізичними порушеннями; оцінювання.*

*В статье рассматривается проблема индивидуальной оценки социальной компетентности дошкольников с психофизическими нарушениями в условиях инклюзивного обучения. Раскрыты теоретические и практические аспекты данной проблемы.*

*Ключевые слова: инклюзивное обучение, компетентность; социальная компетентность; базовые потребности; дошкольники с психофизическими нарушениями; оценка.*

*The article has revealed the problem of individual assessment of social competence of preschool children with mental and physical disabilities in inclusive education. The theoretical and practical aspects of the problem have been enlightened.*

*Keywords: inclusive education; competence; social competence; the basic needs; children with mental and physical disabilities; evaluation.*

**Постановка проблеми.** У сучасному світі престиж держави, добробуту її громадян визначаються не лише наявністю природних ресурсів або інших матеріальних благ, а, насамперед, рівнем сформованості соціальної компетентності, де кожна особистість здатна спиратися на свої різнобічні здібності та вміння швидко адаптуватися до нових умов життя, мотивуючи себе до постійного самовдосконалення та розвитку. Саме тому виховання конкурентноздатної особистості, здатної діяти у руслі глобальних світових перетворень, належить до головних завдань сучасної педагогічної науки. Це завдання актуалізується з проблемою *інклюзивного навчання* як комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [6].

Важливою та невід’ємною умовою успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі у житті суспільства дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, є одержання ними освіти. Тому з позицій інклюзивного підходу актуальною постає проблема оцінювання соціальної компетентності дошкільників, яка передбачає формування їхньої активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти тощо.

На основі **аналізу останніх досліджень і публікацій** встановлено, що існує низка досліджень вітчизняних та зарубіжних фахівців, присвячених висвітленню проблем соціальної компетентності (Н. Беденко, Е. Гіденс, І. Зарубінська, Д. Єгоров, Д. Кун, В. Масленнікова, В. Слот, Х. Спаньярд, В. Цветков та ін.) та інклюзивної освіти (Н. П. Артющенко, С. В. Альохіна, В.І. Бондар, Л. Г. Будяк, Т. Г. Зубарева, А.А. Колупаєва, М. М. Малофеев, В. М. Синьов, М. М. Семаго, А. Ю. Чигрина та ін.). Однак, проблема оцінювання розвитку соціальної компетентності дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, є мало вивченою.

Тому **метою статті** є висвітлення та обґрунтування теоретичних і практичних аспектів даної проблеми в умовах інклюзивного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Згідно Концепції інклюзивної освіти одним із пріоритетним напрямків її впровадження в Україні є *оцінювання* навчальних досягнень вихованця як процес збирання всебічної інформації про нього, що згодом використовується для визначення сильних якостей та сфер, де він відстає [6]. Метою оцінювання є визначення поточного рівня розвитку дитини, що дає змогу розробити відповідні навчальні плани та заходи.

Як свідчить практика, у процесі інклюзивного навчання вихованці не лише засвоюють знання, але й набувають соціального досвіду, який передбачає їхню активну участь у засвоєнні культури людських стосунків. Зокрема, для дошкільного віку із порушеннями психофізичного розвитку інклюзивне навчання сприяє нормалізації життєвого циклу та освіти у відповідності з індивідуальними можливостями та освітніми потребами, впевненості в собі та майбутньому, можливість разом зі своїми здоровими однолітками змінювати суспільну думку, а також вихованню толерантності у батьків та дітей щодо спільного навчання з інвалідами [5: 125]. Крім того, наукові джерела та практичний досвід свідчать про те, що інклюзивна освіта може бути ефективною для значної частки дітей із обмеженими можливостями, рівень психофізичного розвитку яких відповідає або наближений віку здорових однолітків. Так, для дітей раннього віку інклюзія є своєрідною формою освітньо-виховної та медико-соціальної допомоги. Адже рання психолого-педагогічна допомога здійснює стимулюючий вплив на дітей із нормативним рівнем розвитку та закладає основи реабілітаційного процесу для їх однолітків із психофізичними порушеннями. Як свідчить досвід, у ранньому та дошкільному віці вчасна допомога фахівців дозволить в окремих випадках запобігти інвалідності малюків. Деяким дітям дасть можливість здійснити підготовку до шкільного навчання та взаємодії з однолітками. А в майбутньому – зменшить кількість вихованців індивідуальної форми навчання. Зокрема, при корекційному впливі на малюка із затримкою дозрівання сенсомоторних функцій слід враховувати його індивідуальні можливості у прийнятті та наданні даної допомоги за усіма параметрами дитячого розвитку. Крім того, для значної частки дошкільників (з помірно розумовою відсталістю, синдромом раннього дитячого аутизму, глухих після кохлеарної імплантації) не розроблені організаційні форми дошкільної освіти. Адже, як показує досвід, зростає контингент вихованців

груп компенсуючого навчання зі складними порушеннями розвитку (близько 40 %) та різноманітними соматичними захворюваннями. З метою створення умов максимальної реалізації реабілітаційного потенціалу ці діти повинні навчатись та виховуватись за різними програмами. Разом з тим і діти, і їхні батьки потребують психологічного супроводу. Він має на меті підвищення ступеня соціально-психологічної адаптації, що сприяє покращенню **соціальної компетентності**, що розуміється сучасною наукою як інтегрована характеристика розвитку особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально-значущих проектах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі [4].

Також соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості, уміння передбачати наслідки власних дій.

Поняття "соціальна компетентність" є інтеграцією термінів "*compete*" (досконале володіння справою, знаннями) та "*socialis*" (суспільний, пов'язаний з життям та стосунками людей у суспільстві). Залежно від галузі науки, у якій досліджується "соціальна компетентність", науковцями висвітлюються різні погляди щодо її трактування. Зокрема, психологи (Д. Кун, В. Слот, Х. Спанярд) роблять акцент на психологічних особливостях індивіда, педагоги (В. Масленнікова, Д. Єгоров, В. Цветков та ін.) – на міжособистісну взаємодію та відповідальність, соціологи (Е. Гіденс, Е. Сламгалієв та ін.) підкреслюють можливість впливу на широкий соціум, філософи (Н. Беденко, Л. Шабатура) виокремлюють адекватність стосовно соціальної дійсності [3: 7].

У вузькому розумінні поняття «компетентність» трактується як міра інтегрованості людини в діяльність, а це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності та її предметів; як володіння знаннями, що дозволяють компетентно стверджувати про будь-що, висловлювати авторитетне судження [9: 478].

У широкому сенсі *компетентність* – це ступінь соціальної зрілості особистості, що передбачає певний рівень її психічного розвитку, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє їй успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього (А. П. Журавльов, А. К. Маркова, Л. А. Петровська, Н.Ф. Тализіна, Б.І. Хасан, Р.К. Шакуров, А.І. Щербаков та ін.)

Тобто, на сьогодні немає усталеного погляду на природу компетентності. Серед дослідників існують певні протиріччя: одні вважають, що компетентність має фізіологічне походження і на її становлення впливає генетичний фактор (К.Скайє, О.Гиндина), інші – що компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму (А. Бодальов, Л. Лепіхова, Н.Белоцерковець).

Структуру соціальної компетентності особистості складають такі *компоненти*:

1) когнітивний (знання власного "Я", знання норм спільної діяльності, правил спілкування, поінформованість про соціальне життя);

2) емоційно-ціннісний (ціннісні орієнтації, переживання і т. п., які зумовлюються ставленням до існуючого знання; здатність виявляти соціальні почуття: емпатію, довіру, повагу тощо);

3) практично-діяльнісний (здатність ефективно взаємодіяти з оточенням, застосовувати соціальні знання та досвід; здатність відповідно поводитися у суспільстві, здатність до самореалізації індивідуального "Я" в межах суспільних вимог морально-етичних принципів). Кожен зі структурних компонентів може бути представлений як інтегрована якість особистості [3].

Тобто, соціально-компетентна людина має не лише розуміти сутність та специфіку ситуації чи проблеми, але й уміти вирішувати її практично, бути вмотивованою щодо вирішення, а також уміти аналізувати як свою діяльність, так і її наслідки.

Соціальна компетентність передбачає такі *здібності*:

1) визначення власного місця в житті суспільства, проектування стратегій свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;

2) продуктивна співпраця з різними партнерами у групі та команді, виконання різноманітних ролей та функцій в колективі, прояв ініціативи, підтримка та керування власними стосунками з іншими;

3) застосування технологій трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, взяття на себе відповідальності за прийняті рішення та їх виконання, спільне визначення цілей діяльності, планування, розробка та реалізація соціальних проектів і стратегій індивідуальних та колективних дій, визначення мети комунікації, застосування ефективних стратегій спілкування, вміння емоційно налаштуватися на спілкування з іншими.

Соціальна компетентність залежить від психофізичного, мовленнєвого та емоційного розвитку дитини, її інтелектуального потенціалу тощо. Засвоєння нею соціальних норм та цінностей відбувається у результаті цілеспрямованого виховання та під впливом середовища, найближчого оточення, тобто, є організованим та стихійним процесом. При організації інклюзивного навчання об'єктивно необхідною постає оцінка можливостей формування позитивної міжособистісної взаємодії та успішної соціалізації дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку.

Сучасною психолого-педагогічною наукою (І. С. Коң, Я. Л. Коломінський, А. М. Прихожан) визначено залежність формування особистості від позитивної оцінки себе іншими, від поваги до себе, що позначається на формуванні самоповаги. Адже для дітей є важливою думка їхніх ровесників. Тому можна стверджувати, що знижена критичність мислення в окремих категорій дітей, обмежений соціальний досвід, незавершеність формування морально-ціннісної сфери роблять дітей особливо чутливими до середовищного впливу. Зокрема, в умовах несприятливого середовища існування нейтральні особливості розвитку, акцентуації характеру стають значущими, зміцнюються, а особистість деформується. Тому зазначені особливості свідчать про необхідність першочергової уваги до соціального оточення в умовах інклюзії. Конкретні мікросоціальні обставини можуть сприяти формуванню позитивного соціального суб'єкта або зміцнити відхилену поведінку.

Аналізуючи сучасні наукові джерела та практичний досвід, можна спостерігати про вибіркоче ставлення до дітей з психофізичними порушеннями, які за відсутності цілеспрямованої роботи відчувають дефіцит уваги, доброзичливості. Тому важливо формувати позитивну Я-концепцію таких дітей в умовах інклюзивної освіти, яка розглядається як динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення власних фізичних, інтелектуальних та інших якостей, зокрема, самооцінки, а також суб'єктивне сприймання зовнішніх факторів. Провідна роль у цьому процесі належить педагогові, завданням якого є разом з дитиною визначити її інтереси, мету, можливості, шляхи подолання перешкод, які заважають отримати позитивні результати в різних сферах життєдіяльності. Тобто, педагог виконує роль асистента (помічника), який створює ситуацію успіху вихованцеві із психофізичними порушеннями, забезпечуючи його активність, що базується на задоволенні актуальних потреб дитини.

В умовах інклюзивного навчання, виходячи з теорії потреб А.Маслоу, важливо забезпечити задоволення п'яти базових *потреб* дитини:

1) *фізіологічні потреби*, що є основою соціального розвитку усіх дітей; адже без їхнього задоволення соціальні потреби є неактуальні;

2) *потреба у безпеці* – це свобода від страху, тривоги, потреба у захисті та порядку (в умовах інклюзії слід забезпечити захищеність дітей з психофізичними порушеннями, щоб вони не відчували дискомфорту, щоб не було приниження, фізичного насильства);

3) *потреба у любові, прив'язаності*, що включає прагнення до спілкування, бажання дружніх стосунків (дитина потребує адресної уваги, потребуючи ласки);

4) *потреба у визнанні та повазі*, що породжує в особистості почуття впевненості в собі та корисності у світі (незадоволення даної потреби є причиною асоціальної поведінки);

5) *потреба у самоактуалізації* (найвищий рівень): «Людина повинна бути тим, ким вона може бути» [7].

Аналіз наукового фонду дав змогу визначити *умови* реалізації власних базових потреб вихованцями із психофізичними порушеннями:

1) створення в загальноосвітньому закладі адаптованого інклюзивного середовища, що забезпечує їх повноцінне включення та особистісну самореалізацію;

2) усвідомлене дотримання цілей навчання та виховання шляхом реалізації доступності дошкільної освіти через інтеграцію дітей, які не відвідують дитячий садок, та їхніх батьків в освітнє середовище ДНЗ;

3) наявність відповідного кадрового забезпечення інклюзивної освіти (педагог-психолог, вихователь-логопед, музичний керівник, вихователь, інструктор з ЛФК, лікар, медсестра – масажист) з систематичним підвищенням кваліфікації;

4) організація служби психолого-медико-педагогічного супроводу дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку (її діяльність спрямована не лише на вивчення причин виникнення психофізичних порушень, але визначення індивідуального освітнього маршруту дитини, а також організацію корекційної роботи з дітьми через спільну діяльність фахівців та вихователів);

5) моніторинг результатів інклюзивного навчання, який передбачає динамічну оцінку розвитку та освіти осіб із психофізичними порушеннями;

6) матеріально-технічне обладнання процесу інклюзивного навчання – для забезпечення можливостей безперешкодного доступу дітей із психофізичними порушеннями у загальноосвітні заклади (наявність пандусів; спеціально обладнаних навчальних місць, навчально-реабілітаційне та медичне обладнання тощо);

7) реалізація індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дітей із різним рівнем розвитку (полягає у тому, що навчальні завдання виконуються всіма дошкільниками, але ступінь їх складності, способи дій та міри допомоги різні по відношенню до дітей з психофізичними порушеннями);

8) робота з батьками (соціально-педагогічне консультування, індивідуальні бесіди, рейдові відвідування умов проживання, малі педагогічні наради тощо);

9) взаємодія з громадськими організаціями;

10) організація спільних заходів для дітей із нормативним рівнем розвитку та їхніх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, з метою їх активного включення у життя дитячого колективу ДНЗ через дозвіл (прогулянки, спортивні змагання, гуртки), художню (виступи, виставки, творчі конкурси і т.п.), громадську (виготовлення подарунків, сувенірів тощо), трудову діяльність (озеленення та благоустрій території дитячого садка і т.п.);

11) рівень готовності дошкільників із психофізичними порушеннями до школи [1].

Однак, як свідчить досвід, інклюзивне навчання передбачає задоволення цих потреб як у дітей з психофізичними порушеннями, так і їх здорових однолітків – в єдиному освітньому просторі, який у сучасних умовах формується шляхом їхнього включення в загальноосвітні заклади. Зокрема, прихильники інклюзивної освіти у якості аргументу стверджують, що по закінченні спеціального навчального закладу дитина опиняється у соціальному середовищі, що істотно відрізняється від тих життєвих реалій, у яких вона існувала тривалий час. Внаслідок цього їй важко адаптуватись до реальних умов життя, у результаті чого у неї виникають відчуття *фрустрації* [2: 502] (з лат. *frustratio* – обман, марне сподівання) будь-якої з потреб, що може негативно вплинути на поведінку, соціальний розвиток і навчальні успіхи вихованця та певної соціальної або сенсорної *депривації* [2: 111-112] (з лат. *deprivatio* – втрата, позбавлення) – тривалого, більш-менш повного позбавлення людини сенсорних вражень. Виникнення цих станів пояснюється тим, що протягом тривалого часу життєвий досвід дитини був штучно ізольованим, оскільки перебував під пильною увагою вихователів. Тому, на основі аналізу наукових джерел та вивчення педагогічного досвіду, визначено, що складовою частиною соціалізації дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, є формування комунікативної поведінки та корекція мовлення. Адже, як свідчить практика, у таких дітей уявлення про навколишній світ та соціальні стосунки носять фрагментарний і ситуативний характер.

Принагідно зауважимо, що основними *критеріями оцінювання соціальної компетентності* дошкільників із психофізичними порушеннями є :

1) характеристики відповідей дитини;

2) якість знань (осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність);

3) рівень загальних інтелектуальних умінь (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення тощо);

4) досвід самостійної діяльності;

5) самостійність оцінних суджень.

Варто зазначити, що останнім часом при реалізації ідеї інклюзивного навчання пропонується технологія «портфоліо», яка орієнтована на активність вихованців при вивченні нового матеріалу, широкий вибір засобів та способів дій, самостійний аналіз та оцінку отриманих результатів. *Портфоліо* – це накопичувальна система оцінювання індивідуальних досягнень дітей, що передбачає формування у них умінь ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки. Таке оцінювання передбачає визначення критеріїв для включення дитячих напрацювань до портфоліо; форми подання матеріалу; спланованість оцінного процесу; елементи самооцінки з боку вихованця тощо [8]. Тобто, технологія портфоліо спрямована на збір інформації про дитину (зошити, малюнки тощо) та її розвиток, характеризуючи різнобічну якість навчання, її індивідуальні можливості, динаміку досягнень за певний проміжок часу. У якості доповнення портфоліо може застосовуватись технологія case study, що являє собою описову інформацію про дитину, її попередній досвід, перспектива подальшого навчання тощо.

Однак, в умовах інклюзії важливо навчити дитину не лише оцінювати, але й цінувати. Для вирішення даного завдання рекомендується використовувати прийом розгорнутих оцінних суджень, які б дозволили спостерігати не абсолютність, а відносність процесу. Адже будь-які дії, незалежно від ситуації, можуть мати як негативну, так і позитивну оцінки. Важливим є не лише результат – знання, але й старанність та ставлення вихованця до об'єктів навколишнього світу, наголошуючи на тому, що вони цінують у кожній людині, у повсякденному житті. Саме оцінні судження дозволять зосереджувати їхню увагу на моральних ідеалах та ціннісних орієнтаціях, які є для кожного з них більш значимими, аніж навчальні досягнення. Тому, розкриваючи потенційні можливості дитини, педагог зможе управляти процесом соціального розвитку особистості.

Все це свідчить про необхідність проведення психолого-педагогічної та медико-соціальної просвіти усього населення, а також спеціального навчання батьків, дітей із нормативним рівнем розвитку та педагогічного персоналу загальноосвітніх навчальних закладів, спрямованого на зміну у них негативних соціальних стереотипів щодо дітей із психофізичними порушеннями. Адже позитивне ставлення, розуміння та прийняття всіма учасниками навчально-виховного процесу таких дітей активно впливає на їхній розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

**Висновки.** Таким чином, індивідуальне оцінювання розвитку соціальної компетентності сприяє ефективному навчанню дітей дошкільного віку із психофізичними порушеннями в умовах їх спільного навчання зі здоровими однолітками. Адже важливою умовою успішної інклюзії, як свідчить практика, є включення кожного вихованця в активну діяльність, яка приносить радість собі та оточуючим з метою формування у них соціального досвіду, готовності до життя в новому, демократичному суспільстві.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артющенко Н.П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.П. Артющенко. – Томск, 2010. – 23 с.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В. М. Синьова; [упоряд. В. М. Тімашова]. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.
3. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 19 с.
4. Зарубінська І.Б. Проблема діагностики соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / І. Б. Зарубінська. – Режим доступу: [www.ime.edu-ua.net](http://www.ime.edu-ua.net).
5. Калинина Е. М. Современное обучение и воспитание детей дошкольного возраста в контексте инклюзивного образования: материалы Регионального семинара [«Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы»]. – Минск: Четыре четверти, 2007. – С. 123-140.
6. Концепція інклюзивної освіти [Електронний ресурс ]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2008.
8. Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання: Інструктивно-методичний лист МОНмолодьспорту України від 18.05.12 [Електронний ресурс ]. – Режим доступу: <http://osvita.ua>
9. Руденко О.В. Підвищення компетентності працівників освіти у спілкуванні / О. В. Руденко // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка в 3-х томах. / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Т. 3. – С. 477-482.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кузава Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Григорій ЛУЦЕНКО, Людмила МАЛЮК (Черкаси, Україна)**

## **ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА ВИМОГА РОЗВИТКУ НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

*У статті проаналізовано результати визначення рівня мотиваційної компетенції та рівня позитивного ставлення до наукової діяльності, які факторів, які впливають на ефективність фундаментальної підготовки та успішної майбутньої професійної діяльності фахівців фізико-математичного та природничого профілю.*

*Ключові слова: фундаменталізація, мотиваційна компетенція, наукова діяльність.*

*The results of the estimation of the motivational competence and level of positive attitude to scientific activity as factors which influence the effectiveness of fundamental training and successful future professional activity for specialists in Physics and Mathematics and Natural Sciences have been analyzed.*

*Key words: fundamentalization, motivation competence, scientific activity.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного суспільства при переході до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу створюються умови для наближення фундаментальної освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій та системи освіти в цілому. Завданням вищої освіти є забезпечення суспільства фундаментально підготовленими компетентними фахівцями, здатними творчо застосовувати на практиці найновіші досягнення сучасної науки і техніки, використовувати інноваційні технології, гнучко реагуючи на запити ринкової економіки. В основних напрямках досліджень у галузі педагогічних і психологічних наук в Україні (2008 р.) наголошується на важливості теоретико-методологічного обґрунтування закономірностей і тенденцій трансформації вищої освіти, її організації, функціонування та розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показує, що фундаменталізація освіти є не лише однією з основних вимог, а й стратегічним напрямом розвитку освіти ХХІ століття, спрямованим на розвиток творчих здібностей особистості, забезпечення оптимальних умов для розвитку наукового мислення, створення внутрішньої потреби саморозвитку і самоосвіти майбутніх фахівців. Це сприяє цілісному сприйняттю навколишнього світу та особистісному розвитку студента, адаптації фахівців у швидкозмінних соціально-економічних і технологічних умовах.

У зв'язку з цим відбувається переорієнтація цілей навчання. Основними стають цілі, зв'язані з набуттям фундаментальних міжпредметних знань, найстабільніших і найуніверсальніших, при цьому прагматичні і вузькоспеціалізовані цілі стають другорядними. Тому на перше місце в підготовці майбутніх фізиків повинні вийти загальнотеоретичні знання, що відрізняються різноманіттям внутрішніх і зовнішніх зв'язків, що розкривають структуру змісту і визначають методологічну базу предметної області «Фізика», а саме – проблеми навчання фізики. Доводиться констатувати, що в даний час у ВНЗ практично відсутня єдина думка про фундаментальні основи навчальної дисципліни фізики, в силу чого цей курс має яскраво виражену природничу та прикладну спрямованість. Однак відомо, що поглиблення технологічної спрямованості не може бути вільним і всезагальним, оскільки неминуче наштовхнеться на природні обмеження, породжені відсутністю або недостатністю фундаментальної бази.

**Метою** нашого дослідження є визначення кореляції між рівнем мотивації майбутнього фахівця і бажанням та можливістю займатися науковою роботою.

Одним із оптимальних шляхів задоволення потреб як випускників ВНЗ, так і їх замовників щодо всебічної підготовки фахівців є застосування компетентнісного підходу до їх навчання у вищій школі. У зв'язку з цим забезпечення якості вищої освіти, підготовка творчих фахівців для різних галузей культурного та матеріального виробництва є актуальною теоретичною та прикладною проблемою професійної педагогіки.

**Виклад основного матеріалу.** У педагогічній науці активно обговорюється проблема вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу. Для нашого дослідження важливим є визначення поняття «компетентність», дане Дж. Равеном, який у його зміст вкладає специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної



діяльності в певній предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність у людини таких якостей, рис і здатностей: вузькоспеціальні знання; особливого роду предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії.

Отже, компетентність формується, розвивається і проявляється в процесі конкретної діяльності, а не абстрактної. У зв'язку з цим можна наголошувати, що компетентність – це вміння та культура здійснення певної діяльності. Така позиція збігається з позицією Міжнародного департаменту стандартів освіти і науки: «поняття “компетентність” визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність...».

Отже, вона виявляється в діяльності і не може обмежуватися тільки певними знаннями, вміннями та навичками. Можна навести багато прикладів щодо студентів-відмінників, які не змогли оптимально застосувати набуті фахові знання в конкретних виробничо-управлінських ситуаціях. У зв'язку з цим, щоб бути компетентним фахівцем, недостатньо мати фундаментальну теоретичну і практичну підготовку, а необхідно бути творчою особистістю, професійно та психологічно готовим і здатним до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності.

Особливого значення набуло розуміння того, що система освіти може вважатися ефективною за умови, якщо вона підготує компетентну особистість, наділену не тільки знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями й адекватною поведінкою, а й готову нести відповідальність за свої дії. Формування нового понятійно-термінологічного апарату свідчить про перехід системи освіти на компетентнісно-орієнтовану парадигму, що фіксує нову модель освіти, яка забезпечить досягнення визначеної якості освіти. Компетентнісний підхід передбачає застосування принципово нової методології до організації змістової та процесуальної сторін вищої освіти. Його особливість полягає в створенні нової моделі освіти, яка, ґрунтуючись на результатах навчання, регулює саморозвиток студентів, викладачів, усієї системи вищої освіти. Виділяючи основний показник рівня мотиваційної компетенції слід наголосити на поняттях змісту і глибини професійного інтересу з його врахуванням у системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість студента. Відсутність достатньо глибокої професійної спрямованості в студентів показали результати констатуючого експерименту. Сукупність таких характеристик студентів, як мотивація вибору професії, орієнтація в професійному середовищі, уявлення про професію і соціальні установки на продовження освіти дозволила виявити наступні типи студентів за рівнем професійної спрямованості та відношенням до наукової роботи.

Перший тип – студенти з позитивною професійною спрямованістю, яку вони зберігають до кінця навчання. Орієнтація в професійному середовищі пов'язана з привабливістю змісту професії, високою громадською значущістю. Для них характерний високий рівень активності.

Студенти з позитивним ставленням до наукової діяльності, які бажають і займаються науковою діяльністю, прагнуть до підвищення рівня власних знань і бачать перспективи розвитку даної професії.

Другий тип – студенти, для яких вибір професії не має чітко вираженої професійної мотивації, в яких немає достатньо повної інформації про професію, і, відповідно, ставлення до неї до кінця не визначилося. Активність характеризується непостійністю, чергуванням підйомів і спадів.

Студенти з нейтральним ставленням до наукової діяльності. Це студенти, які можуть займатися наукою діяльністю, але не проявляють активності, вони досить пасивні, але за відповідної підтримки можуть проявити себе і добитися позитивних результатів.

Третій тип – студенти з негативним ставленням до майбутньої професії. Мотивація їх вибору зумовлена загальною престижністю вищої освіти, вибором на вимогу батьків і рівень уявлення щодо характеристик професії – низький. Показники активності студентів цього типу невисокі і нестійкі.

Студенти з негативним ставленням до наукової діяльності. Вони не бачать перспективи розвитку даної професії і не бажають займатися науковою діяльністю.

*Таблиця 1*

Визначення показника рівня мотиваційної компетенції

Групи	III тип (1-10 балів)		II тип (11-20 балів)		I тип (21-30 балів)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
ЕГ: n <sub>Х</sub> =390	93	23.7	262	67.1	35	9.2

КГ: $n_y=400$	97	24.2	270	67.5	33	8.3
---------------	----	------	-----	------	----	-----

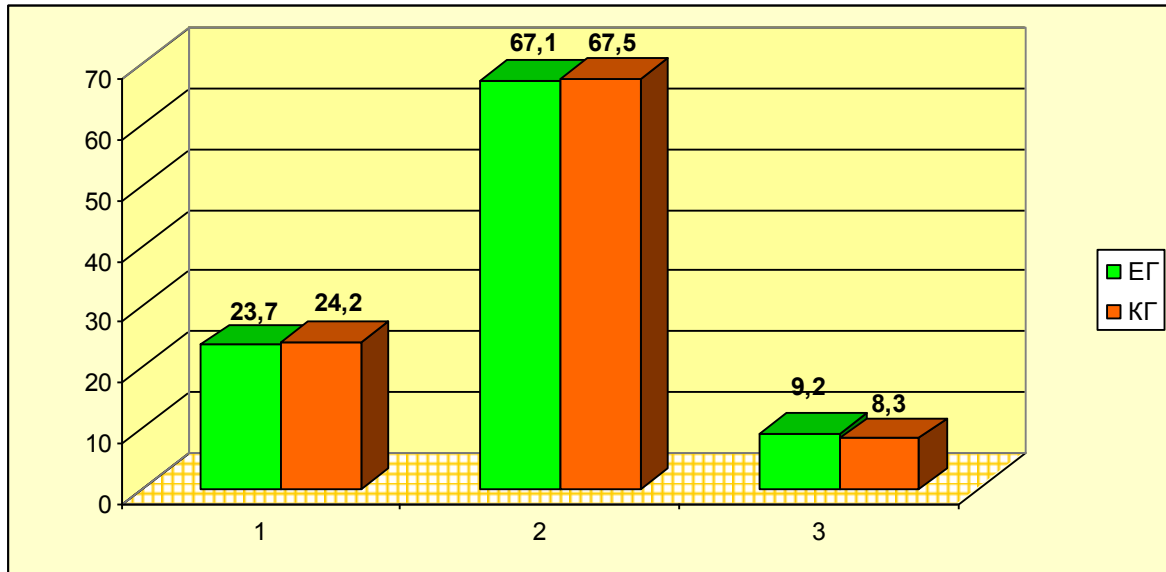


Рис.1. Рівень мотиваційної компетенції

Нами було складено опитувальник, завданням якого було визначити рівень мотиваційної компетенції та рівень позитивного ставлення студентів до наукової діяльності серед студентів 1-5 курсів фізико-математичного та природничого напрямків підготовки (ННІ фізики, математики та комп'ютерно-інформаційних систем за спеціальностями: фізика; АКІТ; математика; прикладна математика та ННІ природничих наук за спеціальностями: біологія; екологія, охорона навколишнього середовища та збалансованого природокористування). Загалом, було опитано 790 осіб. Перед початком формувального експерименту здійснено перевірку однорідності вибірок за критерієм Вілкоксона для великих об'ємів вибірок. Результати розподілу студентів за типами наведено в табл.1 та табл. 2 та на рис. 1, рис. 2.

Таблиця 2

Визначення показника рівня позитивного ставлення до наукової діяльності

Групи	III тип (1-5 балів)		II тип (6-10 балів)		I тип (11-15 балів)	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%
EG: $n_x=390$	96	23.6	247	63.8	48	12.6
KG: $n_y=400$	97	24.1	256	64.1	46	11.8
разом: $n=790$	193		503		94	

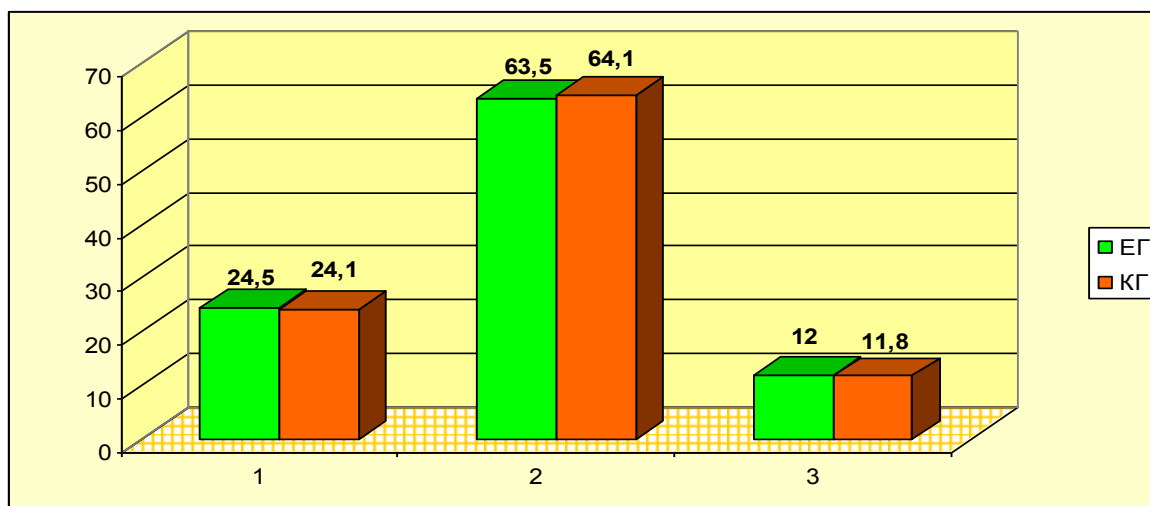


Рис 2. Рівень позитивного ставлення студентів до наукової діяльності серед студентів фізико-математичного та природничого напрямків підготовки.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Впровадження нових технологій і перехід до нових ресурсів часто зв'язані з руйнуванням існуючого стану речей. Основним елементом університетської освіти завжди було творче і системне володіння предметом. Проведений формувальний експеримент доводить, що після освоєння майбутніми фахівцями фундаментальних курсів і логіки професії та оволодіння понятійним апаратом рівень мотиваційної компетенції корелює з позитивним ставленням їх до наукової роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бедь В.В. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у вищому навчальному закладі / В.В. Бедь, М.Г. Артьомова // Народное образование.– 2004.– № 4.– С. 138–143.
2. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике: Учебное пособие для студентов вузов. изд.5/ В.Е.Гмурман. – М.: Высшая школа, 1999. – 400 с.
3. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование.– 2004.– № 4.– С. 136–144.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ.– М.: Когито-Центр, 1999.– 144 с.
5. Шамова Т. И. Система последилового образования руководителей образовательных учреждений: Опыт, проблемы, перспективы / Т. И. Шамова // Педагогическое образование и наука: Науч.-метод. журнал.– 2004.– № 3.– С. 3–9.
6. Ягулов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В.Ягулов, В. І. Свистун // Педагогіка.– 2003.– № 10.– С.8–14.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Луценко Григорій Васильович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Малюк Людмила Іванівна** – магістрант навчально-наукового інституту фізики, математики та комп'ютерно-інформаційних систем Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Валентина НЕЧИПОРЕНКО (Запоріжжя, Україна)**

## ВИХОВНА СИСТЕМА ХОРТИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЦЕНТРУ

*У статті описано виховну систему Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, визначено її основні компоненти, розкрито особливості її становлення та функціонування.*

*Ключові слова: виховна система, виховний простір, виховний процес.*

*The article describes the educational system of Khortytskyi National Educational Rehabilitation Multidisciplinary Center; it reveals its principal components, the peculiarities of its formation and operation.*

*Key words: educational system, educational space, educational process.*

**Постановка проблеми.** Реалізація Національної доктрини розвитку освіти та Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні постає прогностичним дороговказом інноваційних освітніх перетворень. Але для того, щоб вивести освіту на дійсно новий етап розвитку, навчальною вимогою є подальша розбудова концептуально-методологічного та організаційно-практичного забезпечення особистісно-зорієнтованого навчання і виховання.

Особливої актуальності набувають питання формування творчої особистості, виховання молодшої людини, як громадянина України, шляхом оволодіння гуманістичними цінностями, нормами демократичної культури на засадах педагогіки життєтворчості. Нові підходи до організації виховного процесу в умовах сучасного навчального закладу потребують переосмислення виховної концепції, оновлення змісту, технологій становлення особистості учня, як суб'єкта і проектувальника життя, створення продуктивної виховної системи, спрямованої на плекання компетентної, конкурентоздатної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя всієї країни.

На сьогодні виникає гостра потреба в розробці ефективної моделі виховної системи, у визначенні основних засад, цілей, напрямків, змісту, форм і методів виховання, здатних забезпечити розвиток життєстійкої, життєздатної, життєво компетентної особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні якості, громадянська зрілість, самоактивність, творчість, почуття обов'язку тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасному світі не існує єдиного тлумачення поняття «виховна система». Наукові засади становлення та розвитку виховних систем обґрунтовано у працях В. Караковського [17], Л. Новікової [2], Н. Селіванової [3], І. Чепуришкіна [18], В. Созонова [15], І. Колеснікової [16], Є. Баришнікової [16], Г. Сороки [16], В. Пометун [10], Л. Кацинської [6], [7], Г. Сазоненко [12], І. Єрмакова [5], Т. Семейкіної [13], Т. Шамової [20] та ін.

Методологічне значення для розбудови компетентісно спрямованої виховної системи реабілітаційного центру мали основні положення теорій виховних систем, розроблені В. Караковским, Л. Новіковою та Н. Селівановою [17].

Більшість дослідників (Т. Волкова [1], Г. Сазоненко [12], В. Ковальчук [8], Г. Сорока [16], Р. Черновол-Ткаченко [16], Н. Селіванова [14], І. Погоріла [9]) розглядають виховну систему як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, життєвий простір), які створюють цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечують у процесі свого функціонування та розвитку реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення.

Особливості ефективного управління розвитком виховної системи визначають В. Караковский [17], Л. Кацинська [6], [7], І. Єрмаков [5] та В. Черкашенко [19].

В. Созонов розробив теоретичну модель гуманістичної виховної системи, в основі якої лежить структура базових потреб людини [15].

Т. Семейкіна стверджує, що створена у закладі виховна система буде сприяти соціальній інтеграції дітей з особливими потребами, підвищенню рівня соціальної успішності, соціально-побутової адаптації і профорієнтації [13].

Дослідники І. Колеснікова, Є. Степанов, Є. Баришніков доводять, що «виховна система відбиває специфічний спосіб організації виховного процесу на рівні конкретної установи і тим самим підкреслюють значущість організаційно-процесуальної сторони виховної діяльності» [16].

**Мета статті** – описати виховну систему Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (компонентів та зв'язків між ними, системи управління), визначити особливості її становлення та функціонування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Виховна система Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру формувалася впродовж багатьох років. Її розвиток являє собою динамічний закономірний процес, якому передували умови якісного функціонування окремих складових.

Дані умови визначаються так:

- організація ефективного учнівського самоврядування;
- становлення професійної компетентності педагогів;
- організація управління розвитком виховної системи;
- організація ефективної роботи з батьками;
- організація ефективної роботи театру «Інклюзив»;

- організація гурткової роботи;
- організація проектної діяльності.

На підготовчому етапі розбудови інноваційної виховної системи закладу відбувалося становлення необхідних кадрових, методичних та інших умов для її формування.

На наступному етапі було розроблено концепцію виховної системи (мету, завдання, принципи, функції тощо) як сукупність основних педагогічних ідей, розроблено модель виховної системи закладу, проведені стартові моніторингові дослідження рівня життєвої компетентності учнів.

На третьому етапі інтенсивно відпрацьовувався зміст і структура системи, пріоритетні напрямки її функціонування: створення колективу вихованців і педагогів, розробка організаційно-методичного забезпечення виховного процесу (критерії і показники ефективності виховної системи, модель випускника та модель компетентного соціального педагога-вихователя).

Апробація та корекція організаційно-методичного забезпечення виховної системи відбувалася у період її стабільного розвитку. На даному етапі розвитку визначалися найефективніші прийоми та методи виховної роботи. Періодично здійснювались моніторингові дослідження щодо визначення рівня сформованості у учнів життєвих компетенцій. За результатами дослідження вносилися корективи до змісту, форм і методів виховної роботи. Узагальнювався найкращий досвід з вирішення поставлених виховних завдань.

Становлення виховної системи Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру являє собою багаторічний, закономірний та логічно впорядкований процес, спрямований на побудову життєтворчого виховного простору, в якому особистість дитини виступає найвищою цінністю.

Виховна система Хортицького центру побудована на концепції педагогіки та психології життєтворчості особистості та охоплює весь педагогічний процес, інтегруючи навчальні заняття, виховні заходи, діяльність батьківського комітету, роботу студентсько-учнівського самоврядування, гурткову роботу, діяльність соціально-психологічної служби тощо.

Метою впровадження виховної системи стало створення насиченого виховного простору для розвитку у дітей життєвої компетентності, ключових життєвих компетенцій, життєтворчості (в процесі розвитку життєвої компетентності має відбутися моральний, інтелектуальний, фізичний, естетичний розвиток і саморозвиток учнів, їх становлення в якості громадян незалежної демократичної України).

Таким чином, головною метою виховання у Хортицькому національному навчально-реабілітаційному багатoproфільному центрі є становлення дитини як творця і проектувальника свого життя, який вміє визначити свою життєву стратегію, прагне бути компетентною, відповідальною, соціально активною і мобільною особистістю, здатною до соціальної дії.

Виходячи з мети, були визначені основні завдання виховної системи закладу:

- допомога дитині у визначенні смислу життя в умовах радикальних змін;
- формування самосвідомості, ціннісного ставлення до власного життя, потреби в його проектуванні і реалізації;
- розвиток творчого потенціалу кожної дитини, реалізація її нахилів та здібностей у різних сферах життєдіяльності;
- розвиток ключових компетенцій, життєвої компетентності;
- забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості відповідно до її інтересів та суспільних вимог;
- виховання національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу, держави;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших за себе, турботи про молодших і хворих;
- охорона й зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я;
- забезпечення базової культури, розвиток естетичних потреб і почуттів;
- формування екологічної культури, гармонізація відносин особистості з природою.

Ефективне функціонування виховної системи закладу вимагає переосмислення стрижневих принципів, які визначають змістові, технологічні й управлінські домінанти навчально-виховного процесу закладу. Тому постала нагальна потреба у визначенні принципів ефективного

функціонування виховної системи Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру.

Принцип суб'єктності. У процесі активної діяльності дитина набуває життєвого досвіду, оволодіває наукою життя тощо.

Принцип рефлексії. Рефлексія включає як життєдіяльність і діяльність учня, так і його мислення, почуття, цінності та життєвий вибір.

Принцип проблематизації. Це принцип більшої цінності питань, ніж відповідей і готових рішень. Він готує учнів до вдумливого вирішення життєвих проблем.

Принцип пріоритетності проектної (творчої) діяльності перед репродуктивною. Цей принцип спрямований на виховання творчого ставлення до свого життя, до життєвого самовизначення, неповторного стилю.

Принцип індивідуалізації. Визнання права дитини на свій власний темп розвитку (довіра до життєстверджувальної природи дитини, що спонукає особистість до прирощення сутнісних сил попри будь-які психофізичні обмеження).

Сучасна виховна система Хортицького центру спрямована на реалізацію інтегруючої, управлінської, розвиваючої, захисної, колекційної та компенсаторної функцій.

Отже, виховна система Хортицького центру – це упорядкована сукупність компонентів, взаємодія й інтеграція яких обумовлює наявність у освітньо-реабілітаційного закладу здатності цілеспрямовано й ефективно сприяти розвитку особистості дитини, яка ґрунтується на системі організаційних, змістових і технологічних нововведень, створених в результаті багаторічної експериментальної роботи закладу. В умовах навчально-реабілітаційного центру ці нововведення були заздалегідь спроектовані та покладені в основу його виховної системи.

Змістовими нововведеннями були визначені:

- система гурткової роботи;
- соціально-психологічна служба;
- система співробітництва соціальних педагогів-вихователів та батьків;
- особлива організація роботи різновікових виховних груп.

Технологічними нововведеннями виховної системи були визначені:

- технологія проєктивного життєздійснення;
- технологія студентсько-учнівського самоврядування;
- технологія реабілітації мистецтвом;
- виховна інтерактивна технологія «Океан життєвої компетентності»;
- технологія планування життєдіяльності дитячих колективів;
- технологія проєктної діяльності;
- технологія педагогічного супроводу розвитку життєвої компетентності;
- технологія медико-психолого-педагогічного консиліуму;
- технологія організації моніторингу.

До головних програмних нововведень виховної системи були віднесені:

- цільові виховні програми для учнів молодшого, середнього та старшого шкільного віку:
  - «Я і мистецтво»;
  - «Я – громадянин України»;
  - «Я серед людей»;
  - «Я – особистість»;
  - «Я і праця»;
  - «Я і природа».
- життєтворчі цільові програми:
  - програма «Мистецтво життєвого проєктування» для учнів початкових та середніх класів;
  - програма соціально-психологічного тренінгу «Самопізнання» для дітей молодшого, підліткового та юнацького віку.

Важливим компонентом виховної системи Хортицького центру виступає розвиток ціннісного ставлення вихованців до суспільства і держави, до людей, до себе, до природи, до праці та до мистецтва. Формування саме цих цінностей, відповідно до Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні, було визначено «умовою повноцінного становлення особистості» [11].

Виховна система Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру гармонійно включена у навчально-виховний і соціальний простір закладу, що виступає показником її високого рівня розвитку. При таких умовах виховний простір закладу представляє собою багатомірне і багаторівневе утворення зі складними системоутворювальними, системопов'язувальними і системовизначальними елементами, яке функціонує у певному соціальному середовищі і забезпечується інноваційними життєтворчими ідеями розвитку життєвої компетентності дітей та набуття ними соціального досвіду.

Життєдіяльність дітей у виховному просторі Хортицького центру сприяє вирішенню їхніх особистих проблем, реалізації власних цілей, задоволенню потреби у контактах та освоєнню можливостей соціального середовища. Взаємодія індивідуальних видів діяльності особистості з різноманітними формами суспільної практики сприяє її залученню у суспільні відносини, розширює соціальні зв'язки, що утворюють соціальний простір для реалізації її подальшого життя (рис. 1).

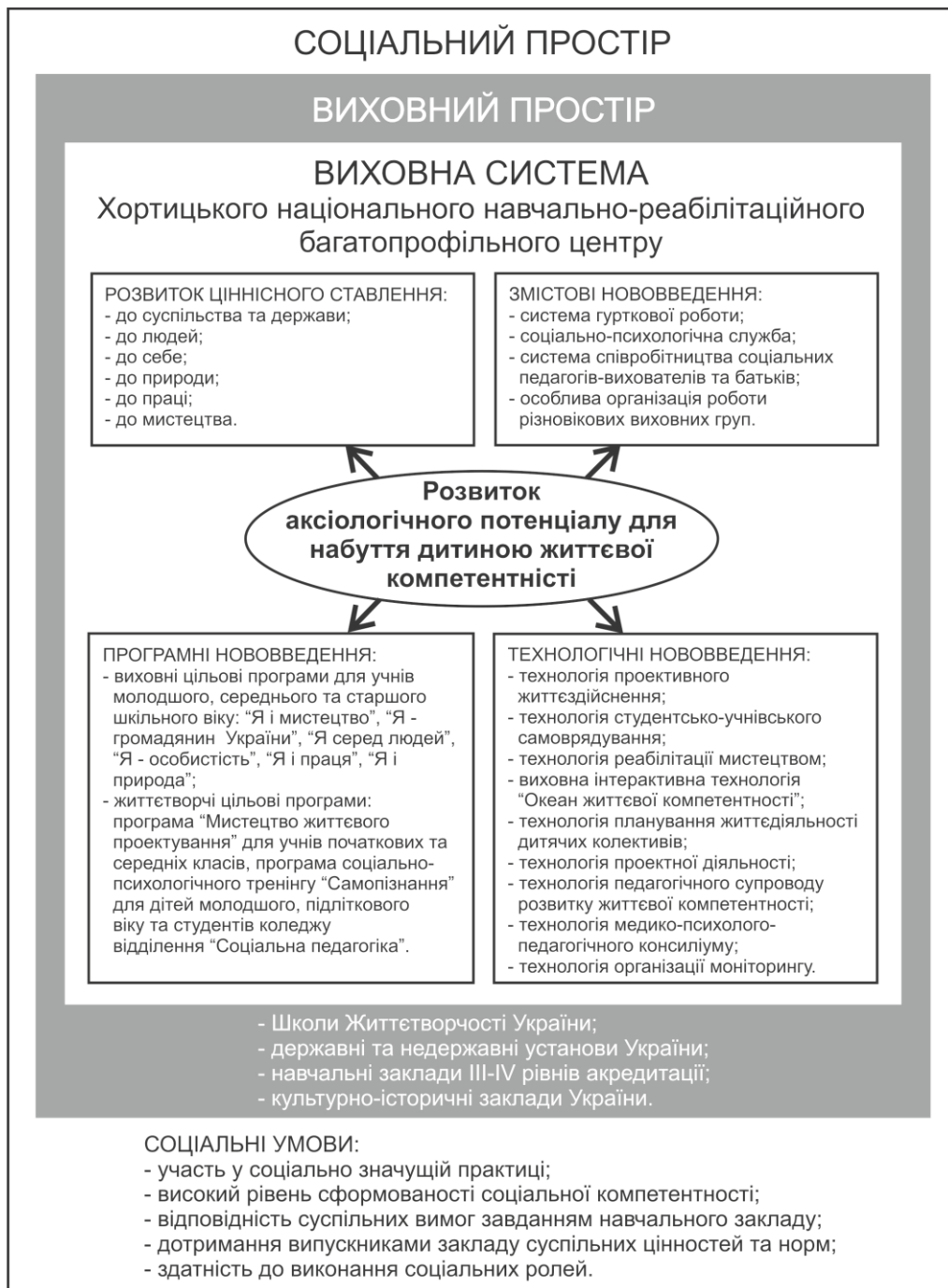


Рис. 1. Виховний простір Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатoproфільного центру

Важливою складовою ефективного функціонування виховної системи навчально-реабілітаційного центру виступає управлінський аспект. Управління виховною системою Хортицького центру підпорядковане певним рівням.

#### 1. Стратегічний рівень.

На стратегічному рівні процес управління виховною системою закладу підпорядкований директору, педагогічній раді та Піклувальній раді. Щорічно під час засідання педагогічної ради у серпні затверджується план роботи на рік, а потім плани роботи на кожен чверть.

#### 2. Тактичний рівень.

На тактичному рівні процес управління виховною системою підпорядкований заступнику директора з педагогічного процесу, методичному об'єднанню на чолі зі старшим вихователем, методисту з виховної роботи, методистам науково-методичного відділу. На цьому рівні



управління розробляється та реалізується тактика виховного процесу, організуються основні дії щодо реалізації основних напрямків функціонування виховної системи закладу, планується робота з основних напрямків реалізації виховних технологій, розробляються та затверджуються конкретні заходи.

### 3. Оперативний рівень.

Оперативний рівень управління виховною системою підпорядкований вчителям, соціальним педагогам-вихователям, психологам, організаторам, керівникам гуртків. На цьому етапі розробляється організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, розробляються та проводяться конкретні заходи з реалізації виховних технологій, корегується план роботи.

### 4. Рівень самоврядування.

На рівні самоврядування процес управління виховною системою підпорядкований активним членам студентсько-учнівського самоврядування. На цьому етапі управлінням займаються керівні органи системи самоврядування: президент та виконавчі комітети: правовий, спортивний комітет, комітет ЗМІ, комітет освіти і науки, комітет культури та дозвілля.

Таким чином, управління виховною системою Хортицького центру – це гнучкий, багатоаспектний та системний процес, спрямований на ефективне функціонування виховного процесу.

**Висновки.** Отже, відкрита виховна система Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру розбудована на основі концепції збагаченого освітнього простору, в якому через органічне поєднання змістових, програмних і технологічних нововведень досягається якісно новий рівень виховного процесу. Визначальною особливістю цього процесу є орієнтація на всебічний розвиток і розкриття життєтворчого потенціалу дитини, плекання особистості як активного, відповідального та вільного суб'єкта життєтворчості, який прагне до постійного самовдосконалення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Т. Управління розвитком виховної системи загальноосвітніх навчальних закладів інноваційного типу / Т.І. Волкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов.ред.) та ін.. – Запоріжжя. – 2010. – Вип. 8(61) – С. 62-67
2. Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации // Сб. науч. трудов под ред. Л.И. Новиковой. – М.: НИИТиПК, 1997. – 134с.
3. Воспитательная система школы. Проблемы и поиски / Сост. Н.Л. Селиванова – М.: Знание, 1989. – 80 с.
4. Григорьев Д.В. Воспитательная система школы. От А до Я / Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова, П.В. Степанов – М.: Просвещение, 2006. – 208 с.
5. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем. – Х.: Вид. група «Основа», 2006. – 224 с.
6. Кацинська Л.Л. Виховний процес у сучасній школі. – Рівне, 1997. – 156 с.
7. Кацинська Л.Л., Кривко М.П. Технології виховного процесу. – Рівне: Інститут підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, 1997. – 95 с.
8. Ковальчук В.А. Воспитательные системы общеобразовательной школы: сущность, структура, функционирование [Електронний ресурс] / сайт LibRar.Org.Ua – Бібліотека українських авторефератів. – режим доступу до публікації: [http://librar.org.ua/sections\\_load.php?s=culture\\_science\\_education&id=656&start=2](http://librar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=656&start=2)
9. Погоріла І.О. Педагогічні умови становлення виховних систем сучасних гімназій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І.О. Погоріла. – Київ, 2005 – 18 с.
10. Пометун В.А. Основи теорії виховання. – К., 2000.
11. Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні [Електронний ресурс] / сайт освіта. ua, 2004 р. – режим доступу до публікації: <http://ua-info.biz/legal/baseeee/ua-amtwit/str3.htm>
12. Сазоненко Г. Виховання як цілісна система [Електронний ресурс] / режим доступу до публікації: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=732>
13. Семейкина Т.В. Становление воспитательной системы детского реабилитационного центра: дисс. ...кандидата пед. наук: 13.00.01 / Семейкина Татьяна Владимировна. – Иркутск, 2004. – 119 с.
14. Силиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000, №6. – С. 35-39.
15. Созонов В.П. Воспитательная система на основе потребностей школьника как фактор гуманизации образовательного процесса школы: – дисс. ...кандидата пед. наук: 13.00.01 / Созонов Валерий Петрович. – Ижевск, 2006. – 179 с.
16. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків, 2002. – 128 с.

17. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой и др. – М.: Пед. общество России, 1999, – 264 с.
18. Чепурышкин И.П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Чепурышкин Игорь Петрович. – Казань, 2006. – 247 с.
19. Черкашенко В.С. Формування виховної системи школи. – Харків, Освіта, 2004. – 112 с.
20. Шамова Т.И., Шибанова Г.Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. – М.: ЦГЛ, 2003. – 200 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Нечипоренко Валентина Василівна** – кандидат педагогічних наук, заслужений учитель України, директор комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя.

**Руска ПАСКАЛЕВА (Стара Загора, Бългaрия)**

## ОСНОВНИ ФАКТОРИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ РЕХАБИЛИТАТОР ПО ВРЕМЕ НА ПРЕДДИПЛОМНИЯ СТАЖ

*Практическото обучение на студентите от специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж е насочено към подготовка на здравни професионалисти, работещи в системата на здравеопазването и в специализирани центрове за рехабилитация. Това обучение е организирано и се провежда съобразно всички държавни изисквания и стандартите на Европейски съюз. Преддипломния стаж е част от практическото обучение и се провежда с цел усъвършенстване на практически умения и компетенции в реалната работна среда в определени клиници по учебен план, в учебно - практическите бази. За усъвършенстване на практическото обучение бе извършено проучване на удовлетвореността на студентите от преддипломния стаж за тригодишен период – преди и след провеждането му.*

*Ключови думи: студенти рехабилитатори, преддипломнен стаж, практически умения, професионални компетенции, учебно - практическите бази.*

*Practical training of students in the specialty "Rehabilitation therapist" at the Medical College focuses on the training for health professionals working in the healthcare system and specialized rehabilitation centers. This training is organized and conducted in accordance with all the state requirements and standards of the European Union. Pre-graduate internship is a part of the practical training and it is carried out to improve the practical skills and competencies in the real working environment in certain clinics and education - practical bases according to a curriculum. To improve the practical training a survey of students' satisfaction from the pre-graduate internship for a period of three years - before and after the internship was conducted.*

*Keywords: student therapists, pre-graduate internship, practical skills, professional competences, education - practical bases.*

**Постановка на проблема.** Практическото обучение на студентите от специалност „Рехабилитатор“ включва клиничната практика, преддипломнен стаж и летен стаж. Преддипломният стаж на студентите е в шести семестър[6]. Провежда се в определени клиници по учебен план, в учебно - практическите бази в града, региона и страната. С цел усъвършенстване на критериите за контрол и оценка на стажантите е въведен дневник за ежедневно отчитане на извършените дейности и самостоятелна работа с различни пациенти под ръководство на наставниците [1; 4].

*Задачи на стажанта по време на преддипломния стаж:*

- Активно участие в рехабилитационен екип съвместно с други специалисти;
- Превенция, поддръжане и възстановяване здравето на пациента;
- Извършване на функционална диагностика и определяне на рехабилитационния потенциал при заболявания на опорно-двигателния апарат, нервна система, дихателна и сърдечно-съдова системи при деца и възрастни;
- Съставяне и провеждане на комплекси по Кинезитерапия при различни заболявания на опорно-двигателния апарат, нервна система, дихателна и сърдечно-съдова системи при деца и възрастни;
- Приложение на класическия масаж върху отделните части на тялото;
- Познание и изследване на рефлекторните зони подлежащи на масажно действие;
- Познание и приложение на масажните методи при различните заболявания;

- Познаване и приложение на естествените и преформирани физиални фактори за лечение и профилатика;

- Познаване и прилагане правилата за работа и безопасност на труда в специализираните кабинети по Кинезитерапия, физикална терапия и Лечебен масаж [3; 4].

*Професионални компетенции, усъвършенствани по време на преддипломния стаж:*

- Умения и компетенции за определяне на рехабилитационния потенциал на пациента чрез извършване на антропометрични измервания, гониометрия, мануално мускулно тестване и динамометрия;

- Професионални умения за извършване на терапевтични процедури: електролечение, светлолечение и инхалационно лечение;

- Умения и компетенции за прилагане на методиките по кинезитерапия при различни заболявания на опорно-двигателния апарат, нервна система, дихателна и сърдечно-съдова системи при деца и възрастни;

- Професионални умения за екстензионно лечение, суспенсотерапия и рефлекторна кинезитерапия;

- Умения и компетенции за прилагане на лечебен масаж - класически и специализиран;

- Извършване на термолечение - топлолечение, криотерапия и хидротерапия;

- Умения и компетенции за извършване на балнеолечебни процедури – вътрешно приложение, иригационни процедури, водолечебни процедури, парни процедури и калолечебни процедури;

- Професионални умения за обучение на пациентите в използване на помощни средства за придвижване;

- Умения и компетенции за подпомагане укрепването, адаптирането и връщането на лицата с двигателни увреждания в семейството и социалната среда;

- Оказване на съдействие за адаптирането на хората с увреждания в обществото [4; 7].

Заключителния контрол на преддипломния стаж се състои от практически изпити в отделните клиники и представяне на Курсова работа на тема по избор в областта на кинезитерапията и рехабилитацията [3; 4]. Включва се експериментална работа върху конкретен пациент за един курс на лечение. При започване на процедурите се извършват измервания и изследвания, определя се рехабилитационния потенциал на пациента и се съставя протокол с рехабилитационна програма. Резултатите от проведената кинезитерапия и физикална терапия се отчитат в края на лечебния период, дискутират се и се дават насоки и препоръки на пациента за продължаване на лечението. Оценката от курсовата работа се включва в комплексната оценка на стажа.

*С настоящата разработка си поставихме за цел:*

*Проучване на удовлетвореността на студентите от специалност Рехабилитатор на Медицинския колеж – Стара Загора от провеждането на практическото обучение, определяне на основните фактори за формиране на професионалните компетенции по време на преддипломния стаж и подобряване на качеството.*

#### **Материал и методи**

- Извършено бе анонимно анкетно проучване на 138 студенти от специалност „Рехабилитатор” на Медицинския колеж – Стара Загора по време на преддипломния стаж за периода 2010-2013г. на три етапа.

- Първи етап - академична 2010- 2011г. В проучването бяха включени 50 студенти от трети курс – първа изследвана група.

- Втори етап - академична 2011- 2012г. В проучването бяха включени 41 студенти от трети курс – втора изследвана група.

- Трети етап - академична 2012- 2013г. В проучването бяха включени 47 студенти от трети курс – трета изследвана група.

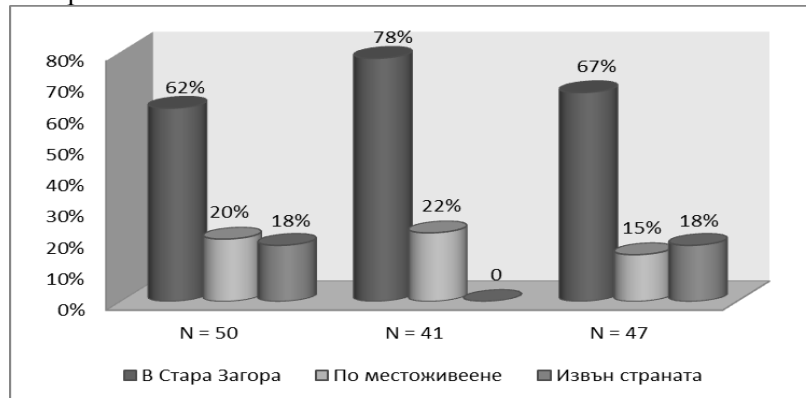
- Извършена беше математико – статистическа обработка на получените резултати.

#### **Резултати и обсъждане**

Извършеното от нас анкетно проучване е важно с оглед непрекъснато подобряване качеството на практическото обучение и усъвършенстване на компетенциите на завършващите студенти. То ни ориентира към желанието на студентите за професионална реализация в

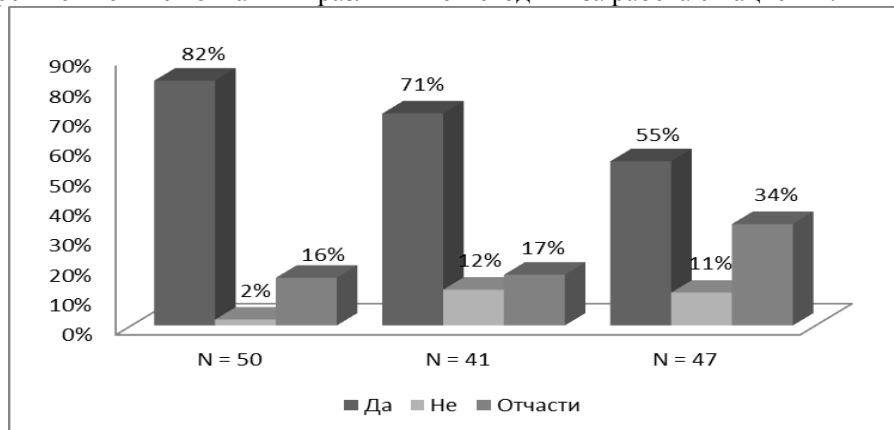
системана на здравеопазването и специализираните центрове за здравеопазване с подобряване на практическите умения и компетенции точно в тази посока.

През изследвания период (фиг. 1.) и в трите анкетирани групи по-голямата част от студентите (62%, 78% и 67%) са провели преддипломния си стаж в Стара Загора и региона, а средно около 20% в страната.



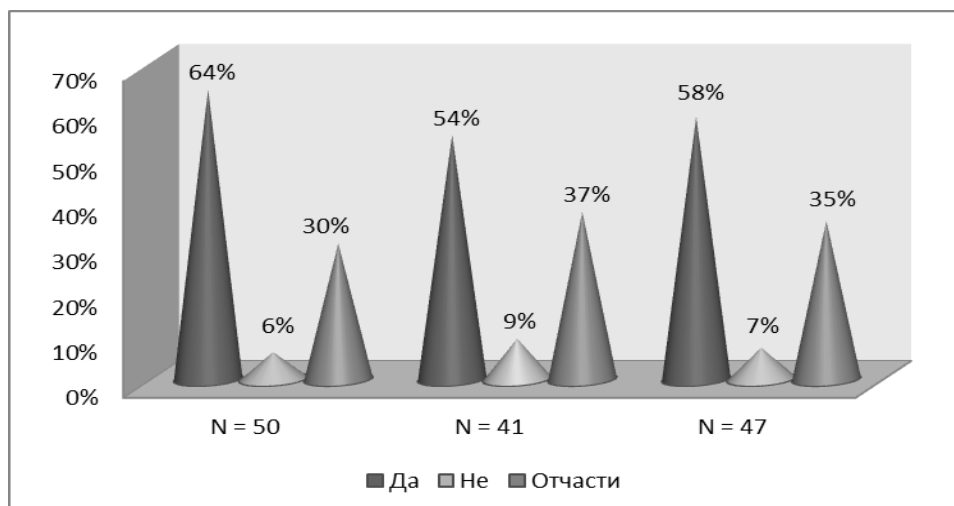
Фиг. 1. Място за провеждане на преддипломния стаж

Провеждането на стажовете в страната и по родни места дава възможност на потребителите на кадри да добият точна представа за професионалните компетенции на студентите и подобрява възможностите им за реализация. Около 20% от тези стажанти получават възможности да започнат работа веднага след завършването. Това се осъществява с предварително съгласие на тези лечебни заведения и график за обучение на студентите. След приключването им се издава експертна оценка и заверка на стажа, а колоквиумите и курсовата работа за преддипломния стаж се провеждат в МК – Стара Загора. От уч. 2012 -2013г., около 18% от студентите провеждат преддипломния стаж за период от три месеца извън страната по програма Еразъм в страните - Латвия и Р. Турция. Всичко това е регламентирано с билатерални договори със съответните страни и съответства на Правилника на Тракийския университет. Това са едни много-добри възможности за студентите да усъвършенстват професионалните си компетенции и да доразвият и обогатят практическите си умения в нова работна среда, да разширят познанията си в областта на социалната рехабилитация. На този етап обучението им все още не е завършило, но студентите са удовлетворени от новите контакти и различните методики за работа с пациенти.



Фиг. 2. Възможности за самостоятелна работа с пациенти в учебно-практическите бази

Качеството на практическото обучение и преддипломният стаж зависи от съвместната дейност на студенти, преподаватели и наставници [2]. Това определя и възможностите на студентите за самостоятелна работа с пациентите под ръководството на наставниците (фиг. 2.). На графиката много ясно са очертани добрите възможности за самостоятелна работа на студентите (82%, 71% и 55% за трите изследвани групи), но както е видно тенденциите са с процес на намаляване за всяка следваща година, поради намаляване броя на пациентите в учебно-практическите бази.

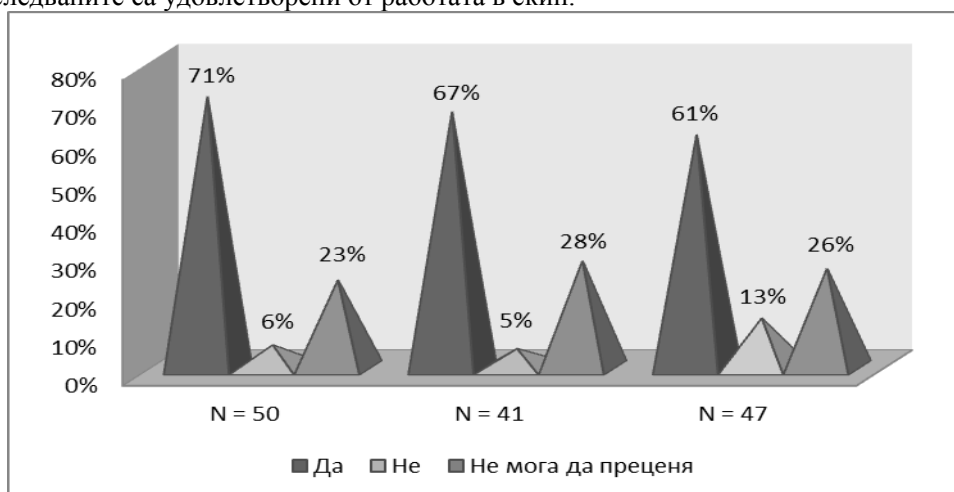


**Фиг. 3. Удовлетвореност от работата на студентите в рехабилитационния екип**

Работата в екип между студенти, наставници, лекари и други специалисти е много важна, като стратегия за клиничното обучение и като фактор повишаващ качеството на клиничната практика и преддипломния стаж.

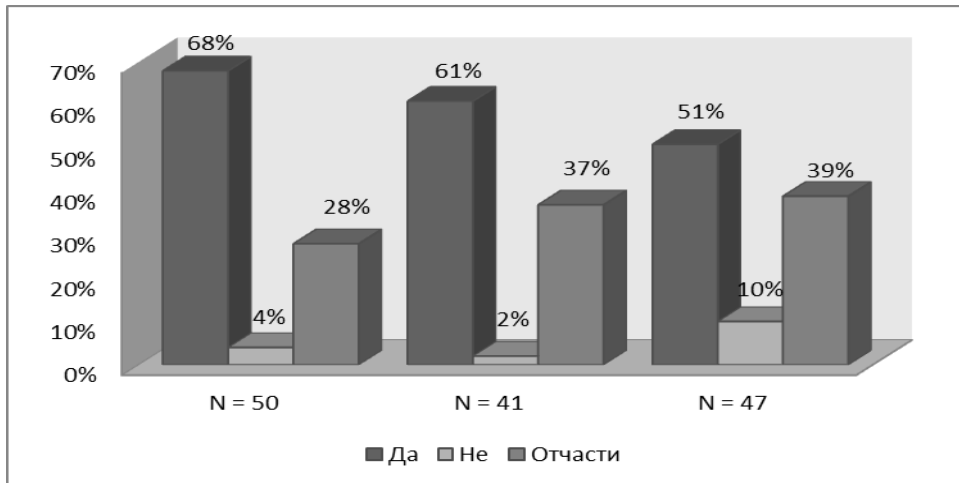
В цялата история на практическото обучение още от късното Средновековие изграждането на професионални навици и умения чрез провеждане на самостоятелна подготовка и лично и професионално формиране на обучавания от наставник е един от успешните и доказани методи в професионалното обучение [5].

Наставничеството се реализира в две основни форми: *индивидуална и колективна*. Дейностите на наставника са насочени към професионално въздействие върху студентите и методическо ръководство за придобиване на необходимите професионални компетенции, навици и умения, стил на работа, отговорности, дисциплина на труд и работа в екип с останалите специалисти [7; 8]. Ето защо резултатите от фиг.3 са показателни за удовлетвореността на студентите от работата в рехабилитационния екип под ръководството на наставници. Между 61-71% от изследваните са удовлетворени от работата в екип.



**Фиг. 4. Усъвършенстване на професионални компетенции на студентите по време на преддипломния стаж**

Студентите работят съвместно в екип с наставниците под контрол на лекаря по физикална и рехабилитационна медицина, във взаимодействие с лекуващия лекар – клиницист, личния лекар - при възстановяване и лечение на травматологични, ортопедични, детски, неврологични и други заболявания.



**Фиг. 5. Вашите познания покриват ли професионалните компетенции за определяне на рехабилитационния потенциал на пациента?**

Преддипломният стаж осигурява възможност на стажантите за затвърждаване на придобитите практически умения и навици, за придобиване на нови и разширяване на възможностите за работа с реален пациент. Това е времето, в което те работят самостоятелно и проявяват лична заинтересованост и прилагат различни методи и тестове за определяне на рехабилитационния потенциал на пациента, на базата на които се изгражда прецизна рехабилитационна програма. Резултатите от фиг. 5. ( 68%, 61% и 51%) са показателни за удовлетвореността на студентите от практическите си умения за диагностика на пациента. Те най-добре експериментират и използват придобитите компетенции при изготвянето на Курсовата работа и отчитане резултатите от нея.



**Фиг. 6. Професионалните компетенции, имащи отношение към пълноценната реализацията на студентите**

Това се потвърждава и от показателите от фиг. 6, като и трите изследвани групи са посочили на първо място компетенциите за прилагане на рехабилитация в системата на болничната помощ, а на второ място използване на методите за диагностика – мануално мускулно тестване за определяне на мускулната слабост и антропометричните измервания, чрез които се определя рехабилитационния потенциал на пациента.

**Изводи:**

- Обработените резултати показват, че провеждането на преддипломния стаж на студентите от трите изследвани групи е на добро ниво, отговаря на държавните и европейските изисквания за

специалност „Рехабилитатор” и е с възможности за усъвършенстване в специализирани центрове за социална рехабилитация и реадаптация.

- Основните фактори за формиране на професионалните компетенции на студентите от специалността са: качествено провеждане на практическото обучение и преддипломния стаж, ръководната роля на наставниците в учебно-практическите бази и работата в рехабилитационния екип.

- Гарант за качеството на обучението на студентите е прилагането на придобитите знания – теоретични и практически умения в учебно-практическите бази под ръководството на преподавател, съвместно с наставниците в рехабилитационния екип.

- Така осъществената организация за работа и възможности за провеждане на преддипломния по програма Еразъм дава възможност за усъвършенстване на професионалните компетенции на бъдещите рехабилитатори и гарантира добра реализация.

- Добрата професионална подготовка и положителните личностни качества на студентите се постигат чрез качествено практическо обучение и сомообучение на бъдещите специалисти.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Йошинов, Р., И.Колева, Р. Паскалева, К. Костов, Въведение в дидактическите проблеми на рехабилитацията, Сп. „Физикална медицина, рехабилитация, здраве”, Брой 4, с: 26-33, 2010.
2. Митова М. Методика на обучението по практика в медицинските колежи, София, 1998, с. 132.
3. Паскалева Р., К.Костов, Хр. Милчева, К.Моллова, М.Петрова - Мястото и ролята на наставника при обучението по клинична практика на студентите от специалност „Рехабилитатор” в Медицински колеж – Стара Загора. Сп. „Превенция и рехабилитация”. Том 4, брой 1-2, с: 35-37, 2010.
4. Паскалева Р., Основни насоки при провеждането на преддипломния стаж на студентите от специалност «Рехабилитатор» в Медицински колеж – Стара Загора, *Научно-технологична сесия на ИНГА, София, юни 2011.*
5. Попов, Т., Хр. Милчева, Г. Петрова, Принципи и методика на обучението, под ред. на Т. Попов, Ст. Загора: “Кота принт”, 2006.
6. Наредба за единните държавни изисквания по специалностите от професионално направление “Здравни грижи” за образователно-квалификационна степен “Професионален бакалавър по..”, ДВ.бр.87, 2008г.
7. Наредба № 1 от 8.02.2011 г. за професионалните дейности, които медицинските сестри, акушерките, асоциираните медицински специалисти и здравните асистенти могат да извършват по назначение или самостоятелно. – ДВ, бр. 15 от 18 февруари 2011 г.
8. Програма ФАР – Икономическо и социално сближаване, Проект BG 0202.01, “Насърчаване на заетостта сред младежите”.
9. <http://www.baat.org>

#### СВЕДЕНИЯ ЗА АВТОРА

**Руска Василева Паскалева** - доктор по медицина, старши преподавател, ръководител на специалност „Рехабилитатор“ в Медицински колеж при Тракийски университет.

**Марина ПРОКОФ’ЕВА (Ялта, Украйна)**

## ЕМПИРИЧНИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВО-ГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*Стаття присвячено визначенню основних критеріїв та рівнів сформованості змістово-гностичного компонента готовності майбутнього вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів, обґрунтуванню їх показників для досягнення високих результатів у підвищенні рівня досліджуваного поняття, представлено результати констатувального етапу експерименту.*

*Ключові слова: готовність до реалізації диференційованого підходу, вчитель початкових класів, змістово-гностичний компонент, молодші школярі.*

*The article is devoted to the basic criteria and levels of research and substantial gnostic component in the formation of future primary school teachers' readiness for implementation of a differentiated approach in teaching younger students, the justification of their performance in order to achieve good results in raising test concepts is provided. The results of ascertaining phase of the experiment are presented.*

*Keywords: readiness for a differentiated approach implementation, primary school teacher, reflection, research and substantial gnostic component, younger students.*

**Постановка проблеми.** Одним із пріоритетних напрямів сучасної науково-методичної та навчально-методичної діяльності української вищої школи на її шляху до євроінтеграції та гармонізації національних і міжнародних освітніх стандартів у контексті Болонського процесу є розроблення, впровадження й удосконалення інноваційних методик підготовки спеціалістів на основі передового зарубіжного і вітчизняного досвіду [1: 18]. Орієнтація на світовий стандарт освіти в умовах приєднання української держави до Болонського процесу передбачає нові підходи до підготовки вчителів, зокрема й початкових класів, і формування в них умінь, необхідних для творчої професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом численних наукових досліджень, що охоплюють різноманітні її аспекти, зокрема: сучасна філософія вищої освіти (І. Зязюн, В. Кремень, В. Андрущенко), проблеми неперервної професійної освіти, дидактики та методики навчання у вищій школі (А. Алексюк, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Романовський, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич), особистісно-орієнтований підхід до фахової підготовки (Г. Балл, О. Пехота, В. Рибалка); проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів (Н. Глузман, В. Желанова, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, М. Марусинець). Актуальним напрямом реформування сучасної професійної освіти є підготовка майбутнього вчителя початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

**Мета написання статті** – подати результати дослідження рівня змістово-гностичного компонента готовності вчителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Готовність майбутнього вчителя початкової школи до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів розуміємо як складне, динамічне, цілісне особистісне утворення, що представляє єдність мотиваційно-ціннісного, змістово-гностичного, процесуального, дослідницько-рефлексивного компонентів, професійних якостей і здібностей, наявність і ступінь сформованості яких забезпечують результативність виховання, освіти і навчання молодших школярів.

У готовності вчителів до професійної діяльності виокремлюють певні компоненти, наприклад, ціннісно-мотиваційний (система мотивів), змістовно-операційний (система професійних знань, умінь і навичок, якостей, необхідних для ефективної реалізації професійно-педагогічної діяльності) та рефлексивний (усвідомлене ставлення до діяльності) [3]. У нашому дослідженні виділено чотири основні структурні компоненти готовності вчителя до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів: мотиваційно-ціннісний, змістово-гностичний, процесуальний, дослідницько-рефлексивний.

В експериментальному дослідженні брали участь 402 обстежуваних – студентів спеціальності «Початкова освіта».

Охарактеризуємо стан сформованості змістово-гностичного компонента.

Показниками рівня сформованості змістово-гностичного компонента готовності були:

– знання соціально-історичних передумов та теоретико-педагогічних аспектів виникнення та перспективного розвитку ідеї диференціації в освіті; сутності диференціації освіти (процесуальний аспект, результативний аспект); основних підходів до проблеми вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів та їхніх груп: класифікація та характеристика вивчення особистості дітей; їхніх індивідуально-психологічних особливостей, шляхи виокремлення особливостей учнів та їх теоретичне обґрунтування; основних засобів, видів, способів, методів, технологій реалізації диференційованого підходу в навчанні; проблем і труднощів реалізації даного підходу;

– уточнення та поглиблення особистісного смислу психолого-педагогічних знань у результаті їх апробування у власній педагогічній діяльності.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики професійної підготовленості майбутнього вчителя, ми вважали за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості змістово-гностичного компонента під час фахової підготовки.

*Високий (творчий) рівень:* студент виявляє індивідуальну активність та сталий інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; отримання теоретичних знань із прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; глибоко володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність і закономірності



психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, провідні чинники, умови та механізми навчання молодших школярів; виявляє здатність до поєднання суперечностей; уміння системно осмислювати педагогічні явища та ситуації; здатність швидко продукувати велику кількість ідей; здатність швидко переключатися та знаходити нестандартні рішення. Наявний фонд знань з проблеми доповнюється за рахунок знань міждисциплінарного характеру, що сприяють цілісному сприйняттю даної проблеми.

*Достатній (продуктивний) рівень:* фонд знань включає в себе не тільки факти, а й поняття, гіпотези, концепції. При описі проблеми факти перекладаються на мову педагогічних понять, і на цій основі вирішуються задачі. Студент усвідомлює важливість та виявляє сталий інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; виявляє інтерес до поглиблення вже отриманих теоретичних знань із прогресивного вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду; виявляє здатність до поєднання суперечностей; уміння системно осмислювати педагогічні явища та ситуації; володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність, закономірності психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку. Студент відповідає правильно, достатньо обґрунтовано. Вміє самостійно аналізувати, робити висновки.

*Середній (репродуктивний) рівень:* студент усвідомлює важливість та виявляє інтерес до теоретичних знань про сутність, зміст, ознаки, складові, механізми диференційованого навчання; володіє психолого-педагогічними знаннями про сутність і закономірності психологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку, провідних чинників, умов та механізмів навчання молодших школярів. Студент відповідає правильно, але недостатньо обґрунтовано. Вміє аналізувати, робити висновки за допомогою інструкцій викладача. Характерне знання індивідуальних особливостей учнів, що роблять істотний вплив на успішність навчання, а також можливостей їхнього врахування та формування при здійсненні диференційованого підходу.

*Низький (пропедевтичний) рівень:* знання являє собою опис фактів, не переведених на мову педагогічних категорій. Знання про індивідуально-типологічні особливості учнів носять розрізнений характер. Вирішуються задачі «за зразком». Робляться спроби постановки задач на основі власних знань в області досліджуваної проблеми. Завдання, пов'язані з перенесенням методолого-теоретичних знань на методико-технологічні, вирішуються слабо.

Рівень сформованості **змістово-гностичного компонента готовності** майбутніх учителів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів визначали за результатами анкетування, тесту, експериментального завдання з психологічним текстом та письмової роботи, яка виконувала інформативну й організаційну функції. Інформативна функція полягала у встановленні рівня знань студентів контрольної та експериментальної груп, а організаційна – у визначенні теоретичних питань курсу, відповідь на які викликала особливі труднощі у студентів.

Програма діагностики студентів передбачала аналіз їхніх відповідей на *питання анкети*, зміст яких дозволив би визначити ставлення студентів до проблеми навчання учнів на основі врахування їхніх індивідуально-типологічних особливостей; з'ясувати усвідомленість в розумінні студентами сутності такого виду навчання та складності його здійснення; виявити їхній рівень готовності до реалізації диференційованого підходу у навчанні молодших школярів і визначити адекватність самооцінки студентів.

Отримані результати свідчать, що більша частина респондентів (89,7%) позитивно ставляться до реалізації на практиці ідеї навчання учнів на основі врахування їхніх індивідуальних особливостей, причому 41,7% з них розуміють важливість здійснення цього процесу постійно. Однак 10,3% респондентів не бачать реальних шляхів реалізації такого навчання.

Аналіз даних результатів показує, що тільки 50,3% респондентів мають уявлення про сутність навчання на основі врахування індивідуальних особливостей учнів і розуміють, що врахування індивідуальних особливостей повинно мати місце як у змісті навчання, так і у використуваних при цьому методах, формах роботи. 9,2% респондентів в якості засобу врахування індивідуальних особливостей не розглядають зміст навчання; 31,3% опитаних не показують напрямків врахування індивідуальних особливостей учнів, зосереджуючи свою увагу тільки на їх відборі.

148 респондентів (75,9%), визначаючи критерій вибору індивідуальних особливостей, що підлягають врахуванню при навчанні учнів початкових класів, вказали на важливість вибору тих особливостей, які роблять істотний вплив на результати навчання; 36 респондентів (18,5%) відзначили, що це повинні бути особливості, що впливають на успішність навчання і самі

формується при цьому, 7 респондентів (3,6%) утруднились у виборі критерію, а 4 (2,1%) замість критерію перерахували конкретні індивідуальні особливості, які, на їхню думку, повинні підлягати врахуванню при навчанні учнів.

У процесі анкетування студентам необхідно було перерахувати індивідуальні особливості людини, про які респонденти мають уявлення, і вибрати з них ті, на основі врахування яких має здійснюватися навчання учнів. До такої групи індивідуальних особливостей були віднесені: переважаючий тип пам'яті – 130 чол. (66,7%); особливості уваги – 75 чол. (38,5%); особливості мислення – 65 чол. (33,3%); особливості сприймання – 58 чол. (29,7%); стан здоров'я – 55 чол. (28,2%); тип темпераменту – 41 чол. (21%); особливості характеру – 20 чол. (10,3%); працездатність – 20 чол. (10,3%); сформованість розумових операцій – 15 чол. (7,7%).

Тільки деякі з індивідуальних особливостей, представлені у відповідях на попереднє запитання, були охарактеризовані і показані можливості їх урахування в навчанні. Так, особливості різних типів пам'яті були описані більшістю респондентів (51,3%), особливості різних типів темпераменту – 31 респондентом (15,9%); особливості різних видів мислення – 25 респондентами (12,8%); особливості теоретичного та емпіричного типів мислення – 6 респондентами (3,1%). Ніхто із опитаних не зміг конкретизувати індивідуальні особливості сприймання, уваги.

Значна частина студентів виявляє педагогічні знання про специфіку врахування індивідуальних особливостей учнів як при підготовці до уроку (32,1%), так і в процесі його проведення (38,1%); але деякі з студентів вміють розробляти диференційовані завдання з предметів відповідно до індивідуальних особливостей учнів (14,3%); студенти не вміють диференціювати матеріал за ступенем складності й труднощі; небагато студентів, які вміють підбирати індивідуальні контрольні завдання (7,1%), дозувати навчальний матеріал (3,8%), хоча в загальному вигляді вони намагаються описувати індивідуальні завдання як при підготовці до уроку (21,4%), так і в ході його проведення (35,7%).

Студенти слабо володіють технологією визначення прогалів у знаннях учнів (3,8%), що свідчить про незнання ними як змісту предметів, так і методики дослідження й аналізу прогалів. Студенти майже не володіють уміннями з організації засвоєння нового матеріалу у суб'єкт-суб'єктній взаємодії, не диференціюють і не індивідуалізують домашні завдання.

Особливі труднощі відчувають студенти в індивідуалізації та диференціації навчального процесу на етапі перевірки знань: вони не вміють виділити коло опитуваних з певними цільовими установками педагога, скомплектувати групу учнів з метою взаємоперевірки та взаємодопомоги у відповідності з індивідуальними здібностями і якостями особистості; не володіють варіюванням критеріїв оцінок для різних категорій учнів; не використовують прийоми індивідуального опитування, відомі з досвіду роботи педагогів-новаторів. Не готові студенти до випереджувальної роботи з сильними і слабкими учнями.

Для виявлення рівня змістово-гностичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів студентам було запропоновано виконати письмову роботу, тестове завдання та експериментальне завдання з вивчення їхнього професійно-педагогічного тезаурусу.

Письмова робота містила такі питання: 1) для чого вчителю треба знати вікові та індивідуальні особливості учнів? 2) охарактеризуйте особливості розвитку дитини у молодшому шкільному віці; 3) за якими напрямками здійснюється диференціація навчання у початковій школі? 4) охарактеризуйте рівні диференціації загальної середньої освіти в Україні? 5) на які групи можна поділити учнів за їхніми навчальними можливостями? 6) розкрийте шляхи здійснення диференціації навчання у діяльності вчителя початкової школи.

Наводимо зміст експериментального завдання.

1. Вам пропонується ряд термінів з педагогічної психології та педагогіки. Уважно прочитайте їх і підкресліть: двома лініями ті, які ви часто використовуєте; однією лінією – ті, які ви рідко використовуєте в педагогічному спілкуванні; поняття, які ви не використовуєте, закресліть.

Адаптація, аудіал, візуал, вікові особливості, гіперактивність, гомогенна диференціація, гетерогенна диференціація, дезадаптація, диференціація навчання, диференційований підхід, домінуючий канал сприймання, індивід, індивідуальність, індивідуалізація навчання, індивідуальний стиль діяльності, індивідуально-типологічний підхід, кризи вікові, класи корекційно-розвивального навчання, особистість, меланхолік, мотив, мотивація, мислення,

спостережливість, навички, неуспішність, научуваність, навченість, навчання, обдарованість, відставання, професійна орієнтація, психодіагностика, рефлексія, сензитивний період, здібності, темперамент, технологія навчання, труднощі в навчанні, вміння, рівень домагань, засвоєння, стомлення, вчення, флегматик, характер, ціннісні орієнтації, емпатія.

Дайте короткі визначення наступних понять: індивідуалізація навчання, диференціація навчання, навченість, здатність до навчання, научуваність, обдарованість, неуспішність, гомогенна диференціація, гетерогенна диференціація.

Обведіть номери тих понять, які викликали у вас труднощі в їх визначенні. Чим ви пояснюєте виникнення у вас труднощів у визначенні деяких понять?

Кожна відповідь оцінювалася чотирма балами. Критеріями оцінювання були правильність та глибина розуміння студентами сутності та окремих питань методики реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів: «0» – відповіді немає; «1» – відповідь частково правильна; «2» – відповідь неповна правильна; «3» – відповідь повна правильна. Таким чином, максимальна сума балів, яку могли набрати студенти, становила  $6 \times 3 = 18$  балів.

За отриманими результатами ми визначили межі коливань рівнів сформованості у студентів змістово-гностичного компонента стосовно реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. За основу розрахунків було покладено методику А. Наследова, інтерпретовану до розробленої нами експериментальної підготовки майбутніх учителів початкових класів [2].

**Визначення інтервалу рівнів сформованості у студентів змістово-гностичного компонента до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів**

Рівень	Інтервал	Бали
Низький (пропедевтичний)	0,055 – 0,291	1 – 5
Середній (репродуктивний)	0,292 – 0,528	6 – 9
Достатній (продуктивний)	0,529 – 0,765	10 – 13
Високий (творчий)	0,766 – 1,00	14 18

Користуючись таблицею, ми розрахували кількість студентів, готовність яких відповідає кожному із чотирьох рівнів. Результати обчислення сформованості у студентів змістово-гностичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів у констатувальному експерименті представлено у таблиці.

**Сформованість у студентів змістово-гностичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів**

Рівні	Інтервал	За результатами письмової роботи		За результатами тестування		За результатами експериментального завдання		Середнє значення
		К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	
Низький (пропедевтичний)	0,055 – 0,291	111	27,61	98	24,37	98	24,37	25,99
Середній (репродуктивний)	0,292 – 0,528	203	50,49	200	49,75	200	49,75	50,12
Достатній (продуктивний)	0,529 – 0,765	68	16,91	75	18,66	77	19,15	17,78
Високий (творчий)	0,766 – 1,00	20	4,99	29	7,22	27	6,73	6,11

Отримані результати дали підставу обчислити середнє значення коефіцієнта сформованості у студентів змістово-гностичного компонента готовності до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів за формулою, де  $d$  – сума набраних балів усіма студентами,  $i$  – максимально можлива сума балів, яку вони могли отримати.

Сума набраних балів студентами у констатувальному експерименті за результатами письмової роботи становила 2961 бали, за результатами тестового завдання – 3138 балів, за результатами експериментального завдання – 3118, а максимально можлива кількість –  $402 \times 18 \times 3 = 7236 \times 3 = 21708$  бала, тоді:

$$= 9217/21708 = 0,422$$

Середнє значення коефіцієнта сформованості у студентів змістово-гностичного компонента до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів відповідає елементарному рівню.

**Висновки.** Результати діагностики рівнів готовності студентів до зазначеної діяльності зумовили необхідність подальшого наукового пошуку щодо розроблення та висвітлення моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н. В. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів / Н.В. Артикуца. // Вища освіта України. Темат. вип. : Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору : моніторинг якості освіти / АПН України, Ін-т вищої освіти ; [відп. ред. вип. Маноха І. П.]. – К. : Гнозис, 2007. – Дод. 3, (т. 5). – С. 15-23.

2. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.

3. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Прокоф'єва Марина Юрїївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, зав. кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

**Лілія РЯБОВОЛ (Кіровоград, Україна)**

## ПРАВОВА ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, ПРАВОВІ ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ

*У статті визначено поняття «правова предметна компетентність», проведено аналіз її структури, з'ясовано й охарактеризовано структурні компоненти (когнітивний, ціннісний, діяльно-процесуальний); визначено поняття «правова предметна компетенція», встановлено перелік (когнітивна, аксіологічна, практично-поведінкова) та сутність правових предметних компетенцій.*

*Ключові слова: правова предметна компетентність; правова предметна компетенція; компоненти правової предметної компетентності: когнітивний, ціннісно-мотиваційний, практично-поведінковий; правові предметні компетенції: когнітивна, аксіологічна, практично-поведінкова.*

*The article defines the concept «substantive legal competence», the analysis of its structure has been determined and the structural components (cognitive, evaluative, action-procedure), the concept of «legal subject matter jurisdiction» have been characterized; the list (cognitive, axiological, practical and behavioral) and legal entity subject competencies have been set.*

*Keywords: legal subject matter expertise, legal subject matter jurisdiction, the legal components of the subject competence: cognitive, value-motivational, practical behavioral, legal substantive competence: cognitive, axiological, practical behavior.*

**Постановка проблеми.** Сучасне соціальне замовлення може бути задоволено лише за умови реалізації в практику загальноосвітньої школи компетентнісного підходу, що передбачає її переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, а також зумовлює результативно-цільову спрямованість освіти й полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь, навичок на формування і розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики [8].

Актуальність упровадження компетентнісного підходу в правову освіту обґрунтовується важливістю і необхідністю формування у людини правової компетентності, оскільки вона має бути спроможною співвідносити свої дії з чинним законодавством, жити й діяти згідно з його нормами, оцінювати своє життя та життя інших людей з позицій права. Правова освіта передбачає опрацювання великого обсягу правової інформації, що часто змінюється, отже, не може зводитися лише до вивчення законодавства, до простої комбінації юридичних відомостей і навичок, а має забезпечувати розвиток в учня здатності керуватися відповідними знаннями в сучасному суспільному та повсякденному житті, вміння, діяти відповідно до вимог права, закону, вирішувати реальні завдання у сфері відносин, урегульованих правом, а також поєднання правових знань із внутрішньою позицією особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика компетентнісного підходу, освітніх компетентностей та компетенцій є предметом дослідження вітчизняних і закордонних науковців, серед яких: Н.Бібік, Ю. Варданян, В. Гузєєв, О. Дахін, О. Іванова, О. Коваленко, В.Красєвський, О. Крисан, Г. Левітас, О. Локшина, Т. Нестеренко, Л.Паращенко, Р. Пастушенко, О. Пометун, Дж. Равен, Г. Селевко, Г.Скоробогатова, А. Хуторської та ін. Різні аспекти правової компетентності вивчали Г. Кашкар'юв, Я. Кічук, Д. Клочкова, І. Романова та ін. Специфіці формування правової предметної компетентності та компетенцій у середній загальноосвітній школі присвячено праці С. Нетьосова, К. Одинець, Т.Смагіної, Т. Ремех та ін. Однак, поняття «правової предметної компетентності» залишається не достатньо чітко визначеним, перелік правових предметних компетенцій потребує уточнення та відповідної характеристики, що й обумовило тему та мету нашого дослідження.

**Метою статті** є аналіз та характеристика правової предметної компетентності, що досягнення шляхом розв'язання конкретних завдань: визначити поняття «правова предметна компетентність», розкрити її структуру, дати характеристику компонентів; визначити поняття «правова предметна компетенція», встановити перелік та сутність компетенцій.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Компетентнісний підхід спрямовує навчання на формування і розвиток компетентностей особистості. Наразі, мета освіти може бути представлена як інтегрований освітній результат у формі компетентностей учня, які, однак, наголошує О. Пометун, не слід протиставляти знанням, умінням і навичкам. Компетентність є ширшим поняттям, у порівнянні з ними, містить їх у собі, хоча не є простою їх сумою [4: 19]. Саме компетентності сьогодні є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність і здатність випускника до життя, подальшого особистого розвитку, активної участі в діяльності суспільства.

Компетентність – не просто результат навчання, а результативно-діяльнісна характеристика освіти. Значення компетентностей для людини О.Пометун вбачає в тому, що вони дозволяють ідентифікувати і розв'язувати проблеми, характерні для певної діяльності. Сформовані компетентності можуть використовуватися в різних контекстах залежно від умов і потреб. Людина компетентна застосовує ті стратегії, які здаються їй найбільш прийнятними для виконання завдань [4: 18]. Для освіти компетентність – це соціально закріплена, наперед задана соціальна вимога до освітньої підготовки учня, важливий освітній результат, зазначає Т. Смагіна [13: 7]. У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти (далі – Державний стандарт) міститься перелік ієрархічно підпорядкованих компетентностей, в якому: ключові, загальнопредметні, предметні (галузеві).

Предметні компетентності формуються в рамках окремих предметів. Доцільність їх виокремлення з усієї сукупності компетентностей є достатньо обґрунтованою. Зокрема, у цьому посприяв підхід Дж. Равена, котрий у зміст поняття «компетентність» вкладає специфічну здатність людини, необхідну для ефективного виконання конкретної діяльності в певній предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність загальних і вузькоспеціальних знань, предметних навичок, способів мислення, розуміння відповідальності за свої дії [9: 6]. У Державному стандарті предметна компетентність – це набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням, застосуванням нових знань.

Як справедливо зазначає Т. Ремех, правова освіта покликана сформувати у молодій людини такі якості: знання ролі права в суспільстві, векторів правового регулювання; навички застосування права в конкретних ситуаціях; комплексні характеристики вчинків як законних чи незаконних; ставлення до права як високої соціальної цінності, носія ідеї справедливості; ставлення до правозастосовчої практики як до забезпечення дії закону; внутрішню готовність до дотримання правових приписів і конкретних вимог правомірної поведінки; готовність сприяти правомірній поведінці інших осіб [10: 58], що, наразі, уособлює правову предметну компетентність.

Як інтегрована характеристика особистості компетентність, вказує О.Пометун, містить знання, вміння, ставлення, досвід, поведінкові моделі особистості; є набором знань, умінь, навичок, ставлень, що спеціальним шляхом структуровані та набуваються у процесі навчання [4: 17]. Вона є багаторівневим утворенням, що охоплює знання, вміння, навички і цінності й дозволяє застосовувати їх на практиці (О. Локшина) [4: 25]; ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не обмежується, охоплюючи особистісне ставлення людини до них, її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію,

в якій вона зможе їх застосувати (Т. Нестеренко) [5: 102]. Відповідно до Державного стандарту, компетентність складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1]. Комбінування перелічених вище елементів дало змогу науковцям на загальному рівні виокремити компоненти компетентності: когнітивний, операціонально-технологічний, мотиваційний, етичний, поведінковий і соціальний [4: 19].

Структура правової предметної компетентності має свої особливості. Її розкриттю сприяє звернення до визначення і структури громадянської компетентності, формування якої як ключової забезпечують передусім ті компетентності, що виробляються в учнів у процесі навчання суспільство-знавчих предметів, одним з яких є правознавство. За Т. Смагіною, громадянська компетентність учня – це сукупність знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, успішно реалізуватись як громадянину української держави; включає когнітивний, ціннісний та діяльнісно-процесуальний компоненти [13: 7].

У контексті оцінювання рівнів сформованості компетентностей учнів на уроках суспільствознавчого циклу К. Одинець виокремила наступні компоненти в їх структурі: знання й уміння, що їх виявив учень в оволодінні поняттями й процедурами з предмета, теми; ситуативна поведінка, адекватна певній ситуації, вміння вчиняти конкретні дії, проявляти особисту світоглядну позицію; осмислення, моральна оцінка фактів, подій, презентація себе як потенційного учасника ситуацій (рефлексивна складова) [7].

Розуміючи правову компетентність як інваріантну суб'єктну характеристику сучасної молоді, Я. Кічук вважає, що вона «вибудовується» на базі використання відповідних знань, умінь, досвіду, наявних її цінностей і життєвої позиції, а також інтегрує ставлення особистості [3] до правової дійсності; є важливою інтегративною особистісною якістю, підґрунтя якої – знання особистості та її досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, а вияв – спроможність орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних із правовими відносинами [2: 314]. І. Романова визначає правову компетентність як комплексну характеристику соціальної дії, в якій в єдності виявляються знання, навички, цінності, особисті установки і свобода поведінки [11: 30].

Під правовою предметною компетентністю розуміємо компетентність, що формується в учнів у процесі навчання правознавства як шкільного предмета. Враховуючи викладене вище і результати комплексного аналізу правової предметної компетентності, у її структурі ми виокремили наступні компоненти: когнітивний, ціннісно-мотиваційний і практично-поведінковий.

*Когнітивний компонент* включає спеціальні знання з правознавства, засвоєння яких учнями є передумовою формування у них правової предметної компетентності. Однак, знання – не єдиний елемент когнітивного компоненту. Він містить також процедури їх отримання, необхідні вміння й навички роботи з джерелами правової інформації: підручником, словниками, довідниками, нормативно-правовими актами з метою отримання, накопичення, використання інформації, потрібної для розв'язання завдань у навчальній та позанавчальній діяльності; охоплює вміння самостійно здобувати правові знання, вільно, конструктивно й творчо використовувати їх, що передбачає вміння проводити певні логічні інтелектуальні операції.

Правові знання – не самоціль у навчанні правознавства, а основа формування умінь і навичок, необхідних для розв'язання практичних завдань. Встановлюючи співвідношення між знаннями та уміннями й навичками, Н. Бібік вказує, що знання – це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а й способи діяльності; а вміння – знання в дії, вони означають виявлену особою (доведену) готовність досягати мети у відповідній діяльності [4: 48]. Саме здатність (уміння) особи діяти на основі здобутих знань В. Кальней та С. Шишов розуміють як її компетентність [4: 20]. Такий підхід дозволяє виокремити у структурі правової предметної компетентності *практично-поведінковий компонент*, що включає вміння й навички застосовувати правові знання у різних ситуаціях. З огляду на те, що найбільш повне розкриття здібностей людини можливе лише в суспільно значущій діяльності, цим компонентом охоплюються вміння реалізувати приписи права для ефективної взаємодії з учасниками не лише навчання, але й суспільного життя.

Для того, щоб сформувалася правова компетентність, право повинне перейти в ціннісні установки, отримати емоційне забарвлення, стати внутрішнім переконанням особистості, набути для неї значення, що дозволить їй оцінювати та з цих позицій розв'язувати проблеми, які виникають у різних сферах життя та діяльності. Наразі, в цілісній структурі правової предметної



компетентності виділяємо *ціннісно-мотиваційний компонент*, яким охоплюється: особистісне (у т. ч. емоційне) ставлення учня до держави і права, як об'єктивно існуючих явищ; система цінностей, в яку органічно вплетені загальнолюдські, національні, громадянські, морально-етичні, правові (політико-правові); вироблена на цьому ґрунті певна мотивація правової поведінки та реалізації права.

Як бачимо, з позицій компетентнісного підходу мета шкільної правової освіти спрямовує навчання правознавства на засвоєння учнями правових знань, вироблення предметних умінь і навичок, формування позитивного ставлення до явищ і процесів, пов'язаних з державою і правом та відповідних ціннісних орієнтацій, тобто, є багатоаспектним і багатовимірним поняттям. Більш точно її змістове наповнення описують освітні компетенції. Сьогодні переважна більшість науковців (Ю. Варданян, О. Дахін, О. Іванова, О.Коваленко, В. Краєвський, А. Хуторської, Г. Селевко та ін.) розглядають компетентність саме як результат набуття компетенцій.

Компетенція – це освітній результат, що виявляється в підготовленості випускника, в реальному оволодінні ним методами і засобами діяльності, у можливостях справлятися з поставленими завданнями; форму поєднання знань, умінь та навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні довкілля (Г. Селевко) [12: 140]; готовність людини мобілізувати знання, уміння й зовнішні ресурси для ефективної діяльності в конкретній ситуації (К. Одинець) [7]; реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі (Т. Ремех) [10: 53]. У Державному стандарті компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. У документі також визначено поняття предметної компетенції як сукупності знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій [1].

Під правовою предметною компетенцією, виходячи з положень Державного стандарту, розуміємо сукупність знань, умінь, характерних рис, набутих учнями у межах засвоєння змісту правознавства як шкільного предмета, необхідних їм для виконання певних дій з метою розв'язання проблем, задач, ситуацій згідно з приписами чинного права.

С. Нетьосов виокремив такі правові предметні компетенції: аксіологічно-правову – розуміння та ставлення до закону і права як до загальнолюдських моральних цінностей; логічну – вміння учнів аналізувати діяння на основі закону; юридично-мовленнєву – вміння будувати усні та письмові висловлювання з правових питань; інформаційну (інформаційно-правову) – вміння самостійно використовувати джерела правової інформації; практико-орієнтовану – вміння учнів застосовувати правові знання, уміння та навички у навчальних і життєвих ситуаціях [6: 27].

Т. Ремех визначила когнітивну, практичну, поведінкову, аксіологічну правові предметні компетенції. Когнітивна, на її думку, передбачає, що учень: визначає та застосовує головні поняття юридичної науки, базові уявлення про право, закон, правову норму, галузі права, права людини, основи демократії; опрацьовує окремі положення нормативно-правових актів, пояснює зміст юридичного документа, правової норми, нормативно-правового акта, шляхи його застосування; самостійно здобуває, систематизує правову інформацію з різних джерел та оцінює її, уміє користуватися довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку правової інформації; уміє подавати набуті правові знання в різних формах (усній, письмовій, графічній, електронній тощо). Практична компетенція передбачає, що учень: уміє творчо та критично мислити на правовому матеріалі, розмірковує, порівнює, узагальнює, оцінює і бере участь у дискусії на правовому матеріалі, аргументує думку, визначає й обирає альтернативні підходи та рішення в правових ситуаціях, уміє аналізувати та пропонувати розв'язання нескладних юридичних ситуацій у навчанні та житті; уміє спілкуватися, дискутувати з правових питань, розв'язувати проблеми, пов'язані із застосуванням правових знань; уміє складати заяви, подання й інші правові документи. Поведінкова компетенція передбачає, що учень: здійснює і пояснює вибір моделі поведінки в повсякденних життєвих ситуаціях, орієнтуючись на норми права, поводить себе правомірно; реалізує свої права, захищає свої права та права інших у ситуації конфлікту, спираючись на правові знання, свідомо обирає моделі правомірної поведінки; застосовує правові знання, уміння й навички у громадській діяльності, бажає та здатен брати участь у суспільному і громадському житті, свідомо ставить до обов'язків, виявляє відповідальність за власні вчинки і поведінку. Аксіологічна компетенція передбачає, що учень позитивно ставиться до громадських дій та ініціатив і верховенства права, шанування прав людини та свободи особистості [10: 81-82].

Ми визначили наступні предметні компетенції, які утворюють правову предметну компетентність: когнітивна, аксіологічна (ціннісно-мотиваційна), практично-поведінкова.

*Когнітивна компетенція* полягає в тому, що учень: знає основні поняття шкільного курсу правознавства, може їх визначити, використати для пояснення державно-правових подій, явищ, процесів; вміє отримувати правові знання з різних джерел: навчальної основної (підручники) та допоміжної (словники, довідники, енциклопедії) літератури, нормативно-правових актів; вміє викласти отриману правову інформацію в усній, письмовій та інших формах; вміє здійснювати логічні інтелектуальні операції з правовою інформацією: аналізує, порівнює, систематизує, узагальнює, робить висновки, розуміє державно-правові закономірності, встановлює причинно-наслідкові зв'язки та тенденції; може брати участь у дискусії на правову тематику та використовувати знання, отримані у процесі навчання правознавства, для обґрунтування особистої думки, позиції, наводити аргументи та контраргументи.

*Практично-поведінкова компетенція* полягає в тому, що учень: вміє використовувати правові теоретичні знання для виконання практичних завдань (складає таблиці, виконує проекти тощо), вирішення правових задач, проведення юридичного аналізу ситуацій; вміє складати окремі правові документи; обирає моделі поведінки, орієнтуючись на приписи чинного законодавства, реалізує їх для правомірної участі у суспільних, зокрема правових, відносинах (конституційних, адміністративних, цивільних, сімейних тощо); усвідомлює відповідальність за свою поведінку.

*Аксіологічна компетенція* полягає в тому, що учень: оцінює державно-правові події, явища, процеси, правові ситуації з позицій загальнолюдських та правових цінностей, висловлює особисте ціннісно-оцінне судження; усвідомлює ціннісне значення права як регулятора суспільного життя; керується в своїй діяльності (навчальній та позанавчальній) гуманістичною системою цінностей, з повагою ставиться до прав, свобод та законних інтересів людини і громадянина, свідомо виконує обов'язки; позитивно оцінює діяльність інших осіб щодо захисту їх порушених прав і свобод.

**Висновки.** Підсумовуючи викладене, правова предметна компетентність може бути визначена як досвід специфічної діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням знань, що набутий учнями у процесі навчання правознавства в середній загальноосвітній школі. Вона формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників об'єктивного й суб'єктивного характеру, може реалізуватися у різних контекстах життя та діяльності особи. Як інтегрований результат навчання правознавства вона означає здатність учня цілісно реалізовувати на практиці правові знання, відповідні уміння й навички, цінності та ставлення, набути у процесі навчання; містить когнітивний, ціннісно-мотиваційний і практично-поведінковий компоненти. Розвиток в учнів правової предметної компетентності забезпечується шляхом формування у них правових предметних компетенцій, під якими розуміємо сукупність знань, умінь, характерних рис, набутих учнями у межах засвоєння змісту правознавства як шкільного предмета, необхідних їм для виконання певних дій з метою розв'язання проблем, задач, ситуацій згідно з приписами чинного права. Предметними компетенціями, що їх набувають учні у процесі навчання правознавства є: когнітивна, аксіологічна та практично-поведінкова. *Перспективним у напрямку дослідження є розроблення критеріїв оцінювання рівнів сформованості правових предметних компетенцій в учнів.*

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 // Офіційний вісник України. – 2012. – № 11.
2. Кічук Я. В. Деякі тенденції розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах сучасної університетської освіти [Електронний ресурс] / Кічук Я. В. – Режим доступу до статті : <http://www.e-lib.zakdu.edu.ua/index2.php>
3. Кічук Я. Правова компетенція – інваріантна суб'єктна характеристика сучасної студентської молоді / Я. Кічук [Електронний ресурс] // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 3. – Режим доступу до журналу : [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n3\\_2010\\_st\\_13](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_13)
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [Бібік Н. М., Вашенко Л. С., Локшина О. І. та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Нестеренко Т. Аналіз наукових підходів до визначення сутності компетентності в сучасній освіті / Т. Нестеренко // Вісник Черкаського університету [науковий журнал]. – 2009. – № 146 [серія: педагогічні науки]. – С.100-103.
6. Нетьосов С. Якісна характеристика рівнів сформованості предметних компетентностей з курсу «Основи правознавства» / Сергій Нетьосов // Історія в школах України. – 2010. – № 1. – С. 27-29.



7. Одинец К. А. Оценивание уровня сформированности компетентностей на уроках историко-обществоведческого цикла [Электронный ресурс] / К. А. Одинец // Интернет-журнал «Эйдос» – 2010. – 30 сентября. – Режим доступа до журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2010/0930-05.htm>.
8. Пастушенко Р. Український курикулум загальної освіти : етюд в тонах теорії рівнів навченості : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Віклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для XXI століття»] (м. Київ 26-27 червня 2007 р.) / Україна – Проект «Рівний доступ до якісної освіти», АПН України, Державна установа «Директорат програм розвитку освіти» МОН України. – К. : ТОВ УВПК «ЕксОб», 2007. – С. 152-167.
9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.
10. Ремех Т. О. Методичні засади навчання правознавства в процесі допрофільної підготовки школярів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Олексіївна Ремех. – К., 2011. – 269 с.
11. Романова І. А. Компетентнісний підхід до правової підготовки студентів / І. А. Романова // Педагогіка та психологія [зб. наук. праць]. – 2008. – Вип. 33. – С. 26-35.
12. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
13. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Т. М. Смагіна. – Київ, 2007. – 15 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Рябовол Лілія Тарасівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Тетяна СТРИТЬЄВИЧ (Кіровоград, Україна)**

## СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*У статті висвітлюються структурні компоненти професійної компетенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва.*

*Ключові слова: компетенція, компетентність, художньо-естетична освіченість, майстерність, психолого-педагогічна культура, рефлексія.*

*The article highlights the structural components of professional competence of future teachers of fine arts.*

*Key words: competence, art-aesthetic education, skills, psychological and pedagogical culture, reflection.*

**Постановка проблеми.** Практика формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів в умовах становлення національної школи свідчить, що ця проблема виявилася сьогодні на перетині багатьох загальнонаукових, соціально-культурних і морально-естетичних процесів. Зростання ролі творчої особистості майбутніх вчителів образотворчого мистецтва набуває особливої актуальності і відбувається шляхом розвитку їх фахової компетенції, вдосконалення їх теоретичної та практичної підготовки.

Формування компетентності майбутнього вчителя на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Компетентнісний підхід в сучасній освіті повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання. Даний рівень репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття компетентність як єдності, де наукова орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем. Компетентність цього рівня як відповідне уміння спонукається мотиваційною основою, провідним мотивом якої є прагнення до самоствердження, а також переживання почуття гідності та широкі соціальні мотиви. Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування ключових, загально предметних та предметних компетентностей завжди була у центрі уваги українських науковців – Ю. Бабанського, Т.Байбари, Н.Бібік, О.Біди, С.Бондар, М.Вашуленка, І.Гудзик, Л.Коваль, О.Локшиної, О.Онопрієнко, О.Овчарук, О.Пометун, К.Пономарьової, О.Савченко, С.Трубачевої та ін. проблема фахової компетентності вчителя образотворчого мистецтва певною мірою

знайшла висвітлення у науково-методичних дослідженнях О. Бараболі, І. Бех, М. Гловань, В.Кавун, В.Хименець.

**Мета написання статті.** Метою даної статті є висвітлити структурні компоненти професійної компетенції майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** За підсумками дискурсивного аналізу поняття компетентності, ми визначили, що найбільшого поширення набуло визначення компетентності як сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Набір ключових компетентностей в теорії і практиці професійної освіти різний, але в сформованій професійній компетентності вчителя можливо виділити три складові, зокрема: знання (ступінь оволодіння науковою інформацією); особистісна та професійна позиція (ціннісно-смыслові, морально-світоглядні орієнтації); професійна культура (як синтез ціннісних орієнтацій і творчої діяльності на основі нових інформаційних технологій).

Таким чином зважаючи на те, що в процесі навчання у ВНЗ майбутній вчитель образотворчого мистецтва набуває комплексу компетенцій, які складають початковий рівень компетентності, то доцільно охарактеризувати дану категорію та визначити особливості її структурних елементів. Так, І.Г.Галєміна вважає, що компетенція – це здатність і готовність застосовувати знання і вміння при розв’язанні професійних завдань в різноманітних областях – як у конкретній області знань, так і в областях, слабо прив’язаних до конкретних об’єктів, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці [4: 7]. В.І. Байденко вважає, що “компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т. ін. [1: 5]. Фролов Ю.В., Махотін Д.А. означають компетенцію як відкриту систему процедурних, ціннісно-смыслових і декларативних знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти, які активізуються і збагачуються в діяльності по мірі виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими

стикається носій компетенції [10: 38]. У наведених означеннях компетенції присутня практична спрямованість діяльності, ціннісна складова, рефлексія.

Екстраполюючи окреслене на площину процесу фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, зазначимо, що вже сама специфіка художньо-педагогічної освіти диктує необхідність спрямування навчального процесу на єдність таких структурних елементів професійної компетенції майбутніх вчителів образотворчого мистецтва як художньо-естетична освіченість, майстерність, психолого-педагогічна культура, рефлексія.

Художньо-естетична освіченість як основа професійної компетенції вчителя образотворчого мистецтва має включати:

1) художньо-естетичне сприйняття творів мистецтва, що реалізується шляхом естетико-екскурсійної практики. Проте наукове сприйняття художніх робіт з історії мистецтва не повинні мати перевагу над сприйняттям емоційним, естетичним. Як визначав А.В.Бакушинський: “Погрожуючи розкласти та послабити естетичне переживання розсудливим аналізом, історичними екскурсами та паралелями, культурно-побутовою оболонкою можемо знівелювати художньо-естетичну цінність” [2: 112]. Обов’язковим у даному процесі є присутність психологічного стану, як естетичної дії – милування.

2) аналіз творів мистецтва. Твори мистецтва розглядаються як символ та зовнішнє вираження творчої суті художника. З’ясування естетичних зв’язків між художником та тим хто сприймає та глядачем проходить одночасно з аналізом художнього твору, коли вирішуються наступні питання: відношення мистецтва до дійсності; художній твір як символ творчості; мова творчості та його елементи – зміст, форма, техніка, фактура тощо; стиль як гармонія естетичного впливу; школа, напрямок, епоха; процес художньої творчості [6]. Виявлення стилю як фактору творчого процесу, що впливає на метод художника та його орієнтацію по відношенню до світу.

3) формування художньої концепції. Внутрішня стурбованість при зустрічі з творами мистецтва гармонійно пов’язана з методом творчого художнього оформлення емоційних вражень людини. Під художньою концепцією розуміють глибокий життєпис та світогляд, що має як індивідуальне, так і групове значення та охоплює весь складний психолого-соціологічний

комплекс впливу суспільного, політичного та культурно-побутового ряду. В центрі цього перетину потрапляє твір мистецтва та його соціологічний аналіз. Завданням художньої концепції є “розкрити та усвідомити в площині позитивного дослідження генетичну залежність художнього твору як явища цих факторів” [2: 74].

4) розвиток творчих здібностей, що полягає у завбаченні наявності різниці між звичайною обдарованістю та творчо продуктивною обдарованістю, що включає виникнення творчого результату та обов’язкового глибокого захоплення справою. “Виходячи з цього не пристосування до природного таланту, не підлаштування під нього, а його ціленаправлений розвиток системою науково розроблених та суспільно корисних вимірів повинно визначати всю культурно-виховну роботу суспільства”. “Формула таланту” включає в себе вміння та бажання систематично працювати над розвитком своїх здібностей [7: 169].

5) потреба ствердження свого смаку. Заперечення стереотипно завченої “фрази-оцінки” яка розвиває смак з “ярликами” та загальними визначеннями; губиться самостійність сприйняття та прищеплюється навичка “бачити чужими очима та говорити чужою мовою”. Проблема виховання власного смаку – це насамперед не результат зовнішнього примусу, а процес освіти внутрішньої особистісної оцінки та її співпадання з оцінкою інших людей [2: 117].

Розглядаючи майстерність як структурний елемент професійної компетенції, що включає володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині рішення професійних проблем обов’язковим на нашу думку є включення таких особливостей як:

1) наявність евристичної діяльності так як евристичний процес пошуку творчої дії має динамічний характер в розробці нових способів вирішення творчих задач та засобів управління пошуком цих задач та проблем, а також є забезпеченням розумового надзахоплення невідомим та очікуваним результатом [5].

2) залучення чуттєвої та інтелектуальної інтуїції. Видатний психолог П.Енгельмейер підкреслював, що творча особистість є єдністю трьох факторів: чуттєвого, дискурсивного, активного. Емоційно-практичні дії людини – це активний фактор; дискусивний – логічне, розумове пізнання; чуттєвий - це чуттєва інтуїція завдяки якій виникає творчий стрибок думки, несвідоме захоплення творчим актом, як творче натхнення. Художня інтуїція народжує особливе сприйняття, гостроту бачення, проникливість, спостережливість, народжує фантазію.

3) вміння мислити цілісним художнім образом. Головна цінність виразного художнього образу – почуття, глибоко захоплюючі емоції. Поглиблене пізнання художнього образу йде від змісту та форми. Художній образ неначе ділиться на зовнішній, чуттєвого сприйняття та зовнішній, що має матеріальну оболонку. В цьому розумінні і зміст і форма відображення життя, а тому вони взаємопов’язані в цілісний образ. Майстерність не може бути тільки форми та змісту, вона – цілісна та динамічна [7].

4) вільне володіння образотворчими засобами. Майстерність полягає у вмінні бачити нове та глибоко аналізувати його через засоби мистецтва, тому що воно передбачає вільне, доведене до автоматизму, володіння засобами та технікою мистецтва. Поза вміння вільного володіння образотворчими засобами не може виникнути художній образ та взагалі художній твір.

5) неперервність творчої освіти. Професійна майстерність досягається власними неперервними зусиллями та свідомою направленістю. Самоосвіта є той самопошук, самобудова, що засвідчує про гостре самоусвідомлення себе, своєї суті.

Характеризуючи сутнісні ознаки компетентності, зазначимо, що психолого-педагогічна культура майбутнього вчителя образотворчого мистецтва займає провідне місце та включає: здатність визначати проблему; вміння підготувати період натхнення; виховання волі та цілеспрямованості; самоорганізацію та вміння управляти собою. Розвиток рефлексивного творчого мислення, усвідомлення його значення для творчого вирішення професійних завдань сприятимуть активізації пізнавальної діяльності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва та систематичної роботи з підвищення ними своєї професійної компетентності.

Розвиток рефлексії необхідно починати з самих перших кроків формування професійних якостей, тому по відношенню до всіх інших якостей рефлексивність виступає як координуючий, організуючий і інтегруючий початок. Ступінь її сформованості проявляється в тому, наскільки педагог опиняється в стані скоординувати і інтегрувати всі інші свої якості для ефективної реалізації професійної діяльності. Рефлексивна діяльність професіонала розвиває його здатність бачити проблеми власної професійної діяльності, модифікувати її за рахунок своїх внутрішніх

ресурсів, самостійно здійснювати свій вибір, приймати відповідальність за свої рішення [8: 124]. Розвиток рефлексії в діяльності професіонала стає його першочерговим завданням.

**Висновки.** Дані елементи професійної компетенції майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, такі як художньо-естетична освіченість, майстерність, психолого-педагогічна культура, рефлексія, забезпечать ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно вимогам до сучасного вчителя образотворчого мистецтва. Сформованість даної групи структурних елементів професійної компетенції відповідає акмеологічному поняттю професіоналізму особистості, під яким розуміється якісна характеристика фахівця, що відображає високий рівень професійно важливих якостей, креативності, адекватності, ціннісних орієнтацій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 19с. [Электронный ресурс]. [http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko\\_II\\_sod.pdf](http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_II_sod.pdf)
2. Бакушинский А.В. Исследования и статьи / А.В. Бакушинский. –М.: Советский художник,1981. – 350 с.
3. Брате Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя / Т.Г. Брате // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 70-74.
4. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 66с.
5. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. / Н.В. Гончаренко – М.,1991. – 432 с.
6. Громкова М.Т. Педагогические основы образования взрослых. - М.: МСХА,1993. – 166 с.
7. Громов Е.С. Природа художественного таланта// Марксистско-ленинская эстетика и художественное творчество. – М.: прогрес,1980. – 405с.
8. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
9. Дистерверг А. Назначение и цель жизни человека и учителя// Учитель. – М.,1991. 8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс – М.: Педагогика,1986. – 346 с.
10. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня, 2004. – № 8. – с. 34-41.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Стрітьєвич Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Коло наукових інтересів: формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград, Україна)**

## ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*У статті обґрунтовується вплив різних видів педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога; визначаються умови ефективного проведення педагогічної практики.*

*Ключові слова: професійна компетентність, професійне становлення, професійна спрямованість, професійна свідомість; педагогічна, соціально-педагогічна та асистентська практика.*

*В статье обосновывается влияние педагогической практики на формирование профессиональной компетентности будущего педагога; определяются условия эффективного проведения практики.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональное становление, профессиональная направленность, профессиональное сознание; педагогическая, социально-педагогическая и ассистентская практика.*

*The article reveals the impact of the teaching practice on the formation of professional competence of future teachers; the effective conduct of practice has been determined.*

*Keywords: professional competence, professional development, professional orientation, professional consciousness; pedagogical, social-pedagogical and assistant practice.*

**Постановка проблеми.** Вхідження освіти України в світовий освітній простір потребує змін у характері, структурі та умовах здійснення професійної підготовки фахівців. Перед педагогічними навчальними закладами стоїть завдання підвищення рівня практичної підготовки майбутнього учителя, викладача.

Компетентність передбачає наявність у людини внутрішньої мотивації до якості виконання своїх професійних завдань, а також професійних цінностей. Без вираженої мотивації професійне самовизначення стає неможливим. Під час підготовки фахівця певного профілю постає питання про його готовність до конкретного виду діяльності, яку визначають як озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, нагальну реалізацію програми дій у відповідь на появу визначеного сигналу [2, с. 48]. Усвідомленість особистістю своїх здібностей і можливостей, відображає бажання займатися визначеним видом діяльності, зумовлює задоволення від професійних занять та власне професійним вибором.

Ми розглядаємо формування професійної компетентності майбутнього педагога з урахуванням принципу єдності свідомості і діяльності. Активність людської свідомості та пізнання зумовлені їхнім зв'язком з практичною діяльністю. Професійна свідомість розглядається нами як теоретична готовність спеціаліста до професійної діяльності, яка обумовлює професійну діяльність як практичну готовність спеціаліста до виконання професійних обов'язків. Системне формування професійної свідомості в єдності з оволодінням досвідом професійної діяльності, що дозволяє фахівцю самостійно і ефективно досягати цілей професійної діяльності. Педагогічна практика надає можливості глибокого та всебічного поєднання теорії та практики [3].

Педагогічна практика, що має професійну спрямованість, за належної організації повинна пробудити інтерес до майбутньої педагогічної діяльності та позитивне ставлення до професії. Студент стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, педагогічна практика посідає важливе місце у процесі професійного становлення особистості педагога.

**Аналіз досліджень і публікацій із зазначеної проблеми.** Питання впливу практики на формування особистості педагога знайшли відображення в працях Ф. Гоноболіна, О. Щербакова, Е. Гришина, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна та ін.

Проблеми організації та проведення педагогічної практики розглядаються в дослідженнях І. Гриньової, Г. Коджаспірової, В. Лозавої, В. Євдокимова, Т. Троцько, В. Чепікова та ін. Педагогічна практика також розглядається як етап перевірки певного рівня готовності студента до педагогічної діяльності.

Педагогічна практика є зв'язуючою ланкою між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою у школі оскільки під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [6].

**Метою статті** є обґрунтування впливу педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога.

**Викладення основного матеріалу.** Основною метою педагогічної практики є удосконалення у студентів на основі отриманих знань сучасних форм, методів, засобів та технологій організації навчання і виховання уміння застосовувати їх у педагогічній діяльності, розвиток інтересу до педагогічної і наукової діяльності.

До основних завдань педагогічної практики можна віднести:

- формування і розвиток професійної свідомості, професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога;
- сприяння усвідомленню студентами професійної значущості знань з основ теорії педагогіки, психології та методик;
- поглиблення й закріплення теоретичних знань;
- вироблення комплексу вмінь та навичок, необхідних для здійснення всіх видів навчально-виховної роботи в школі;
- оволодіння майбутніми педагогами формами, засобами, технологіями навчально-виховної роботи в різних типах загальноосвітніх навчальних закладів;
- виховання у студентів потреби постійного удосконалення професійних знань, умінь та навичок;
- розвиток творчого мислення, ініціативи, дослідницьких умінь;
- реалізація особистісного творчого потенціалу кожного студента;
- формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Ефективно організована педагогічна практика сприяє скороченню терміну адаптації молодих фахівців у період початку самостійної педагогічної діяльності.

Педагогічна практика є однією з провідних подій у житті майбутнього вчителя. Це передусім ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя-практиканта і, як наслідок, зрушенням у його «Я- концепції», трансформацією уявлень про себе, коригуванням самооцінювання. Доведено є той факт, що доцільно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів [7].

В умовах ступеневої професійної підготовки педагогів педагогічна практика носить тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів. За час навчання у педагогічному університеті студенти проходять кілька практик. Кожен вид практики має своє завдання і зміст. Програма практики враховує сучасні тенденції розвитку освіти і виховання в Україні та включає всі види професійної діяльності майбутнього вчителя відповідно до державного освітнього стандарту. Поетапне проведення різних видів практик та їх ефективна організація має значний вплив на формування професійної компетентності майбутніх педагогів.

Першою педагогічною практикою є безвідривна практика. Ця практика є початковим етапом у системі практичної підготовки. Метою безвідривної практики є формування у студентів загального уявлення про організацію навчально-виховного процесу, ознайомлення з вимогами до ведення шкільної документації, формування навичок і умінь спостереження та комплексного аналізу навчально-виховної роботи, ознайомлення зі специфікою педагогічної діяльності.

На III курсі студенти проходять соціально-педагогічну практику в дитячих оздоровчих таборах, на літніх пришкольних майданчиках, позашкільних навчально-виховних закладах виконуючи функціональні обов'язки вожатого, вихователя, керівника дитячого колективу. Це перші самостійні кроки в професійному житті майбутнього вчителя. Вони вимагають мобілізації всіх отриманих у вищому педагогічному навчальному закладі психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, високого рівня відповідальності та добросовісності. Організація позакласної та позашкільної виховної роботи з учнями в період літніх канікул має на меті вивчення системи діяльності дитячих оздоровчих закладів, оволодіння практичними вміннями та навичками організації життя й діяльності дітей у них, ознайомлення з особливостями соціально-виховної роботи в різних соціально-педагогічних структурах. Підготовка до такого виду практики носить системний характер: теоретична підготовка студентів під час вивчення курсу «Методика соціально-виховної роботи», збір методичних та практичних матеріалів студентами у «Зошит вожатого», практична підготовка (сюжетно-рольові ігри, конкурси тощо) та участь у навчальних інструктивно-методичних зборах. Під час соціально-педагогічної практики у майбутніх педагогів формуються навички роботи з тимчасовим дитячим колективом. Студенти набувають навичок у забезпеченні умов ефективної соціалізації дітей, організації дозвіллево-масову, реабілітаційної, туристсько-краєзнавчої, релаксаційної, превентивної та оздоровчої роботи [1, с.12]. Практика допомагає студентам удосконалювати вміння й навички самостійної роботи з дітьми під час літніх канікул, виховати відповідальне ставлення до проведення виховної роботи, розвинути творчі здібності при організації та проведенні занять у гуртках, секціях і клубах за інтересами.

На IV та V курсах студенти проходять педагогічну практику в загальноосвітніх школах I-III ступенів, гімназіях, ліцеях, колегіумах, коледжах та (у залежності від спеціальності та фахової підготовки студентів).

На IV курсі студенти проходять практику у початкових та середніх класах як вчителі з фахових дисциплін та помічники класних керівників. В цей період формуються основи досвіду професійної діяльності продовжується формування якостей особистості майбутнього вчителя. Студенти мають можливість переймати досвід тих учителів, з якими доводиться співпрацювати, формується вміння осмислювати та використовувати передовий педагогічний досвід. Від успішності роботи на цьому етапі залежить професійне становлення студента в якості вчителя. Вона сприяє подальшому вдосконаленню вмінь і навичок педагогічної діяльності, формуванню вмінь пошуково-дослідної роботи, молоді вчителі мають змогу відчувати себе якоюсь мірою класним керівником, провести бесіду з батьками, зрозуміти специфіку роботи з класним журналом, щоденником, планувати роботу на кожен день, проводити різні заходи в режимі дня школи, а також побачити реальну картину роботи сучасної школи із сучасними дітьми. Практикант проводить різні типи уроків згідно з календарно-тематичним планом, у тому числі з використанням сучасних педагогічних інновацій, спрямованих на підвищення ефективності роботи, поліпшення знань, умінь і навичок.

На V курсі зміст завдань практики ускладнюється. Студенти проходять стажування в старших класах як вчителі з фахових дисциплін та класні керівники. Цю практику можна розглядати як етап вдосконалення професійної діяльності, формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя. У практикантів поглиблюється прагнення до пошуку найбільш ефективних методів виховання і навчання дітей.

На VI курсі студенти проходять асистентську практику. Метою асистентської практики є оволодіння магістрантами сучасними методами і формами організації навчального процесу у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації, вироблення в них фахових умінь і навичок для прийняття самостійних рішень в реальних умовах майбутньої професійної діяльності, формування потреби систематично поповнювати свої знання та творчо використовувати їх у стандартних та нестандартних педагогічних ситуаціях.

Наявність професійних знань, умінь та навичок ще не характеризує майбутнього педагога як професіонала. Повинне відбутися якісне перетворення свідомості особистості, формування готовності та здатності особистості до цілеспрямованої діяльності, що веде до зміни властивостей особистості, її поведінки, діяльності та відношень щодо прогресивного особистісно-професійного розвитку. Проходження педагогічної практики сприяє зміні оцінки своїх професійних якостей: підвищується вимогливість до особистої компоненти – необхідність бути творчою індивідуальністю; посилюється критичне відношення до своїх знань, умінь і навичок, професійної майстерності; змінюється відношення до обраної спеціальності [4].

Завдяки педагогічній практиці студенти мають можливість реалізувати власні прагнення, набути соціального досвіду. Кожен студент ставить перед собою завдання, сутність якого полягає у перевірці власної готовності до майбутньої самостійної професійної діяльності. У процесі практики виявляються суперечності між наявним і необхідним запасом знань, що виступає рушійним чинником безперервної самоосвіти. Тому під час педагогічної практики керівники практики, методисти повинні спрямовувати студента на процес саморозвитку: самостійного визначення мети професійного розвитку, самопізнання, самовдосконалення та самодіагностики. Студент повинен навчитися здійснювати систематичний облік результатів своєї педагогічної діяльності, аналізувати й оцінювати власний педагогічний досвід. Ефективність впливу залежить від оптимізації підготовки до педагогічної практики, її проведення та аналізу результатів.

Важливою є педагогічна підтримка, яка здійснюється за допомогою використання організаційних форм роботи:

- 1) установчі і підсумкові конференції у формі презентації;
- 2) «круглі столи» з вчителями школи, методистами, педагогами, психологами, тематика яких визначається особисто-професійними потребами практикантів;
- 3) консультації;
- 4) тьюторський супровід;
- 5) тренінги і спецкурси, які розробляються залежно від етапів педагогічної практики [5, с. 420].

Успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, теоретичної обґрунтованості, комплексного підходу до її змісту та організації, систематичності і наступності.

Ефективне проведення педагогічної практики залежить від:

- якості навчально-методичного забезпечення практики фаховою кафедрою;
- рівня сформованих у студентів-практикантів умінь і навичок, застосування ними методів викладання професійно орієнтованих дисциплін фахового напрямку;
- залучення студентів до психолого-педагогічних досліджень;
- допомоги наставників в адаптації студентів до умов професійної діяльності під час проходження практики;
- системності контролю та об'єктивності оцінки результатів практики.

Доцільно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів, а відповідно їх професійної компетентності.

**Висновки.** Педагогічна практика створює сприятливі умови для актуалізації в особистісному досвіді студентів знань та умінь як цілісного результату навчально-виховного процесу. Студенти під час педагогічних практик ознайомлюються з різними видами навчально-виховних закладів, звикають до ритму педагогічного процесу, відбувається актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок. Практика сприяє

розвитку педагогічних здібностей, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності та перевірці рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності. Під час педагогічної практики формується позитивне ставлення до педагогічної професії, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дубінка М. М., Уйсімбаєва Н. В. Організація виховної діяльності в дитячому оздоровчому таборі. Начально-методичний посібник / М. М. Дубінка, Н. В. Уйсімбаєва – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2011. – 272 с.
2. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
3. Уйсімбаєва Н. В. Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога / Н.В.Уйсімбаєва // Збірник наукових праць: Наукові записки кафедри педагогіки. – Випуск XXVIII Ч. 1. – Харків: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – 2012. – С. 223-229.
4. Уйсімбаєва Н. В. Проблеми компетентнісного підходу підчас підготовки педагогічних кадрів. – Збірник наукових праць: Наукові записки. – Випуск 76. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С.401-411.
5. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під загальною редакцією професора С. І. Якименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 464 с.
6. Шульдик Г. О., Шульдик В. І. Педагогічна практика: Навчальний посібник для студентів педагогічних вузів / Г. О. Шульдик, В. І. Шульдик. – К.: Науковий світ, 2000. – 143 с.
7. Юринець О. О. Формування педагогічної відповідальності у студентів педколеджу: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук. спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександр Олександрович Юринець. – Запоріжжя, 2010. – 24 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Уйсімбаєва Наталія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

*Лариса ГАРБУЗЕНКО (Кіровоград, Україна)*

## ФАСИЛІТАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

*У статті висвітлюються можливості фасилітації у формуванні особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами декоративно-прикладного мистецтва.*

*Ключові слова: фасилітація, художньо-естетична компетентність, особистісно-розвивальний компонент, майбутній вчитель образотворчого мистецтва.*

*In the article the author investigates the possibilities of facilitation in the forming of personally-developing component of art-ethics competence of the prospective teachers of applied art.*

*Key words: facilitation, art-ethics competence, personally-developing component, would-be teacher of applied art.*

**Постановка проблеми.** Кардинальні зміни у суспільно-політичному житті нашої країни потребують утвердження зосередженості на саморозвиток і самоуправління майбутніх учителів, здатних орієнтуватися в соціокультурних умовах, розуміти особливості розвитку культури, відтворювати духовні й інтелектуальні цінності. Саме художньо-естетична компетентність вчителя образотворчого мистецтва передбачає здатність керуватися відомими естетичними знаннями і поглядами, уміннями у самостійній художньо-творчій та виховній діяльності відповідно до загальнолюдських естетичних цінностей. У понятті художньо-естетичної компетентності узагальнюються соціально-значимі показники та результати отриманої майбутніми учителями освіти з питань естетичного виховання та мистецького навчання учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Виявляючи межі застосування компетентнісного підходу Н. Бібік, підкреслює, що компетентності мають охоплювати якості людини, що дозволяють їй інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище; бачення внутрішньої альтернативності рішень (урахування плюсів і мінусів) щодо будь-якої діяльності; установка на співробітництво і



діалог, уміння організувати спільну діяльність; уміння користуватися інформацією; розуміння унікальності культур, поглядів, звичаїв; навчання співробітництву і діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур; вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права і свободи людини [1].

Стосовно художньо-естетичної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва ця особливість, на нашу думку, виявляється в тому, що він:

- володіє системами: 1) роботи з інформацією (отримання, обробка, зберігання, передавання) з використанням різних засобів; 2) художньо-естетичних цінностей; 3) фундаментальних знань про проектування та реалізацію технологій художнього та естетичного виховання підрастаючого покоління; про педагогічну діяльність як особливу сферу гуманітарної діяльності, що забезпечує трансляцію культури від покоління до покоління; 4) знань про індивідуально-психологічні особливості розвитку особистості в соціокультурному просторі; 5) знань про умови, способи і шляхи саморозвитку особистості; 6) знань про значення і роль мистецтва у соціокультурній сфері та у навчанні, про способи пізнання світу засобами мистецтва;

- володіє способами: 1) раціонального й образного освоєння дійсності (естетичної культури); 2) обрання моделі поведінки (створення художнього образу) із урахуванням реальної ситуації та культуровідповідності; 3) конструктивного співробітництва; 4) зміни стратегії діяльності при зміні ситуації; 4) способами трансформації знань та дій в систему, що доступна вихованцеві;

- готовий до: 1) визначення актуальних і невирішених проблем у власному художньо-естетичному розвитку та формуванні естетичної культури вихованців; 2) розв'язання особистісних професійно значущих завдань художньо-естетичного розвитку; 3) взаємодії з мистецтвом та його творцями; 4) взаємодії з вихованцями, співпереживанню, що дозволяє зрозуміти внутрішній світ вихованця та його позицію; 5) задоволення власних культурних потреб шляхом саморозвитку і самоосвіти; 6) інтерпретації соціальних тенденцій, що пов'язані із заміною або переглядом художньо-естетичних цінностей; 7) рефлексії;

Відповідно у структурі художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми виділяємо когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, особистісно-розвивальний компоненти.

Оволодіння художньо-естетичною компетентністю неможливе без опанування цінностями національної культури, вікових традицій українського народу, продовжувачами яких стануть нинішні студенти та їх майбутні вихованці.

У зв'язку з цим включення майбутніх учителів образотворчого мистецтва до художньо-творчої діяльності засобами декоративно-прикладного мистецтва є продуктивним, оскільки воно виконує специфічну, властиву лише йому функцію - розкриває перед особистістю світ реальної краси, яка приносить естетичну насолоду та відіграє значну роль у формуванні переконань, поглядів, норм і правил поведінки, є джерелом духовного багатства, стимулом активного життя. Завдяки декоративно-прикладному мистецтву здійснюється зв'язок поколінь, і через задоволення художніх потреб реалізується соціальне призначення мистецтва. Цінність будь-якого мистецтва, зокрема й декоративно-прикладного, визначається багатством засобів, за допомогою яких втілюються певні ідеї. Завдяки засобам реалізується естетичне призначення ужиткових речей. Від співвідношення їх елементів, від їхнього порядку, рівноваги, гармонії залежить можливість їхнього подальшого розвитку.

**Мета написання статті.** У пропонованій статті ми висвітлимо наше бачення можливостей фасилітації у формуванні особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами декоративно-прикладного мистецтва.

**Виклад нового матеріалу.** У педагогічну теорію та практику термін "фасилітація" був уведений К. Роджерсом [4]. Сутність фасилітуючої педагогічної позиції досліджували Є. Врублевська, І. Жижина, С. Коломийченко, О. Фісун. Проте, нами не виявлено дослідницьких робіт, в яких розкривається проблема використання фасилітації із врахуванням специфіки підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Педагогічна фасилітація розглядається нами як створення атмосфери підтримки та умов для самопізнання, самовиявлення, саморозвитку майбутніх вчителів. Фасилітатор – людина, яка полегшує забезпечення прояву ініціативи й особистісної взаємодії учасників, надає психологічну підтримку.

Фасилітація у процесі формування особистісно-розвивального компоненту художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва особливо важлива у зв'язку з тим, що у процесі включення студентів у художньо-творчу діяльність формуються особистісні якості. У цьому контексті художньо-творча діяльність передбачає здатність особистості до втілення ідеальних образів у конкретно-чуттєвій формі, що мають індивідуальну міру вираженості - оригінальної та самобутньої. Серед цих якостей виділяємо ті, які є основою для успішної професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва: розвинута уява, емоційність, нешаблонність мислення, критичний погляд на речі, вміння узагальнювати, здатність висувати нові ідеї та їх рішення, цілеспрямованість, воля, наполегливість, вміння зберігати віру в перемогу під час творчих невдач.

Сучасні розробники стандартів вищої освіти підкреслюють, що "панівним в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та обмежень – тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця" [2; 66]. Стосовно підготовки вчителя образотворчого мистецтва це проявляється у необхідності оволодіння майбутніми фахівцями як художньо-технологічними та методичними вміннями й навичками, так і в потребі формування особистісної цілісної естетичної культури. Адже вчитель розвиває і формує особистість дитини, насамперед, через свою власну особистість.

Художньо-естетична діяльність розглядається як один із специфічних видів діяльності в житті людини, що розвиває універсальну творчу здатність людини і є засобом цілісного розвитку особистості. Естетичний розвиток особистості пов'язаний із залученням до постійного спілкування з мистецтвом та введенням у художньо-творчу діяльність, оскільки однією із форм суспільної свідомості, в якій акумулюється людський досвід, є мистецтво.

Потреба в художньо-творчій діяльності підсилюється професійними інтересами, які стають стійкими за умови переходу на більш високий рівень, що передбачає постійну спрямованість вчителя на створення умов для оволодіння школярами досвідом попередніх поколінь.

Художня творчість, мистецтво є способом цілісного вираження естетичного досвіду особистості, якому притаманна безпосередність і цілісність. Результати художньо-творчої діяльності фіксуються в матеріальному аспекті – в продукті діяльності (як предметна реальність) і в духовному аспекті – в досвіді (як особливій суб'єктивній формі освоєння світу, визначальною властивістю якої є здатність асимілювати явища буття як факти життєдіяльності).

У цьому аспекті включення майбутніх учителів образотворчого мистецтва у художньо-творчу діяльність ми розглядаємо як шлях "творення" власної особистості через отримання досвіду переживання, який є важливим для подальших життєвих орієнтацій і в якому фіксується відмінність і неповторність індивіда, коли особистість, відтворюючи власною активністю послідовність діяльності інших, разом з тим створює свій власний продукт, на основі сприймання мистецтва входить у світ, що створений іншими, запозичуючи досвід інших, залишається у своєму власному життєвому середовищі.

Викладач-фасилітатор не повинен виступати як експерт, який готовий сформулювати, як створити той чи інший художній образ засобами декоративно-прикладного мистецтва, він має стимулювати, провокувати, полегшувати пошук способів вирішення творчої задачі, спонукаючи студентів до збереження традицій декоративно-прикладного мистецтві в сучасних інтерпретаціях. Проте, він повинен знаходити велику кількість підказок для студентів, щоб не залишати їх наодинці із творчим завданням, швидко аналізувати варіанти створення художнього образу студентами для того, щоб вони самі прийшли до оптимального способу вирішення творчої задачі. Викладач-фасилітатор у процесі обговорення може втручатися у вирішення творчого завдання за допомогою таких прийомів: перефразування висловлювання студента, наведення контрприкладу, звернення до роботи майстра декоративно-прикладного мистецтва, прохання пояснити свою точку зору, формулювання уточнюючих запитань. Успішність виконання викладачем ролі фасилітатора визначається тим, наскільки студенти у подальшому можуть самостійно формулювати завдання, визначати художній задум, визначати засоби, за допомогою яких можна реалізувати художній задум у певній техніці декоративно-прикладного мистецтва.

Організовуючи художньо-творчу діяльність майбутніх учителів образотворчого мистецтва викладач-фасилітатор допомагає зрозуміти, що вони самі можуть визначити цілі своєї діяльності, що навчання не обмежується знаннями, а, в першу чергу, спрямоване на зміни в особистості, допомагає усвідомити власні результати діяльності, підтримати впевненість у власних силах,

умінні індивідуально знаходити конструктивні способи вирішення завдань, розуміючи цінність спільної діяльності, взаємодії як з викладачем, так і з колегами по групі. В той же час, викладач-фасилітатор показує зразок створення неформальної атмосфери, інтерактивного обміну інформацією, визнання знань і досвіду студентів як цінності, що слугує основою для оволодіння студентами уміннями фасилітації, які вони зможуть використати у наступній педагогічній діяльності.

Забезпечення фасилітації під час виконання творчих завдань допомагає кожному студентові прийняти себе як унікальну цінність, відкритися власному внутрішньому досвіду. У цьому відношенні слушною є думка К. Роджерса про те, що в кожній людині від природи закладено прагнення до самоактуалізації, а відносини фасилітуючого характеру стимулюють формування в людини прагнення використовувати їх для власного особистісного розвитку [4].

У процесі виконання творчих завдань необхідним є створення творчої атмосфери в аудиторії, коли кожна пропозиція щодо створення художнього образу має право на існування, заохочення до нових ідей, до вільного обміну думками й особистого погляду на порушену проблему. Ми погоджуємось із думкою А. Крамаренко, яка підкреслює, що процес професійної підготовки ефективно відбувається "на тлі катарсичних переживань, чуттєвої та інтелектуальної співпраці, постійного та безперервного обміну духовними цінностями" [3: 54].

Ми пропонуємо студентам у ході розробки художнього задуму та його втілення відповідати на питання, які допомагають пересвідчитися у правильності прийнятого рішення: наскільки правильні наші відомості про виражальні засоби декоративно-прикладного мистецтва; чи правильні наші висновки щодо цілісності композиції, чи немає в нашій аргументації суперечностей; які можна навести приклади і порівняння з досвіду народних майстрів; які заперечення і докази можуть виникнути у споживачів виконаної роботи; якщо поглянути на цю роботу з боку традиції; чи можна розробку художнього задуму розбити на окремі частини. При цьому запропоновані студентам завдання повинні сприйматися ними не простої як абстрактні вправи, а мати реальну перспективу практичного втілення в серії робіт, які потім будуть використані в художньому оформленні закладу освіти чи в творчому самовираженні студента, отриманні ним насолоди від якісно втіленого художнього образу засобами декоративно-прикладного мистецтва. Це, в свою чергу, сприятиме зацікавленості, включеності студентів у процес культуровідповідної та культуродоцільної діяльності.

Наприклад, ми запропонували студентам розробити проект творчої майстерні для її діяльності у мистецькому русі "Alla-prima" (мистецький рух "Alla-prima" організований у 2003 році з метою популяризації образотворчого мистецтва та залучення жителів міста до творчості) на тему "Чарівний світ Марії Приймаченко". У розробки проекту студенти висували різноманітні ідеї: копіювання творів майстрині, виконання творів у різних техніках, зображення неіснуючих тварин. Роль викладача у процесі виконання студентами подібних завдань зводиться до вступної демонстрації азів роботи кожної запропонованої ідеї творчої майстерні, тактової корекції ходу виконання завдань та участі в обговоренні отриманих результатів. Майбутнім учителям надається якомога більший простір для фантазії, уяви, вираження індивідуальності, самобутності. За допомогою викладача-фасилітатора, його здатності розуміти внутрішній світ студентів вдалося розробити проект не однієї, а декількох художніх майстерень. Зокрема, у 2012 році студентами були організовані такі художні майстерні "Казкова істота", "Простір", "Пластика", "Я в Русі", "Штампуння", що сприяло розкриттю індивідуальності, самореалізації в художньо-творчій діяльності.

Основним показником виконання таких творчих завдань є здатність студента чітко формулювати свій задум, що вербально розкриває просторово-часовий та матеріальний образ гіпотетичної художньої майстерні. У результаті в студентів розвивається творче мислення.

З метою істотного підвищення активності та зацікавленості студентів використовуємо евристичну форму проведення заняття, у ході якого пропонується кілька помилкових і правильних суджень, що істотно полегшує пошук варіантів проектів художніх майстерень. Зокрема, можна запропонувати відеозапис роботи художніх майстерень, що організовували студенти у попередні роки проведення "Alla-prima". Така підказка особливо потрібна студентам із відсутністю особистісного начала, самостійності мислення, адже їм потрібні опорні положення на основі яких можна розробити свою ідею для втілення у художній майстерні.

На наступному етапі навчання студенти включаються у ділову гру: між студентами розподіляються ролі "організатора творчої майстерні", "провідного майстра творчої майстерні",

"адміністратора", "постачальника", "PR - менеджера", "дітей, які будуть залучені до роботи", "батьки дітей" тощо. Після програвання відповідальні за організацію творчої майстерні включаються у безпосередню підготовку її роботи: "організатор творчої майстерні" слідкує за процесом роботи в цілому та кожної дієвої особи зокрема, вчасно спрямовує ситуацію в потрібне русло; "провідний майстер творчої майстерні або майстри" демонструють учасникам послідовність виконання творчої роботи та застерігають від помилок, "адміністратор" слідкує за наповнюваністю творчої майстерні учасниками та порядком; "постачальник" відповідає за матеріальне забезпечення майстерні та подальшу презентацію виконаних робіт (виставку); в обов'язки "PR - менеджера" входить популяризація творчої майстерні, майстра, здобутих умінь в результаті діяльності та презентація виконаних робіт. При цьому з метою творчого змагання той самий проект може втілюватися кількома групами студентів. Результати їхньої роботи порівнюються, обговорюються достоїнства та недоліки.

На завершальному етапі роботи над проектом творчої майстерні за допомогою викладача відбувається рефлексія художньо-творчої та педагогічної діяльності студентів у процесі реалізації творчого задуму на основі зіставлення рівня власних зусиль з об'єктивними результатами художньої та педагогічної діяльності; через самостійну оцінку, що здійснюється шляхом порівняння себе, своїх успіхів з діяльністю інших; через пізнання свого "Я" на основі зіставлення власних дій і можливостей не лише у плані того, "що я можу", але й "як я можу".

**Висновки.** Отже, у випадку, коли викладач виступає як фасилітатор навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності, створюються умови для формування особистості з високим рівнем самостійності, вмінням швидко враховувати і адаптуватися до умов, що часто змінюються, особистісних новоутворень: ціннісних орієнтацій, психоемоційної та інтелектуальної сфери, соціально-значимих якостей і здібностей. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розгляді педагогічних технологій формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами декоративно-прикладного мистецтва.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів / Надія Бібік // Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2004. – Вип. 10. – С.18–26.
2. Державні стандарти професійної освіти: Теорія і методика / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко та ін. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
3. Крамаренко А. Розвиток гуманно-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів / А. Крамаренко // Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів: Матеріали третьої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вінниця: ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2005. – С. 53–55.
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М.: Издательская группа "Прогресс". – "Универс", 1994. – 480 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Гарбузенко Лариса Володимирівна** – старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Юлія КАРТАВА (Євпаторія, Україна)**

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*У статті визначено, обґрунтовано та описано організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти.*

*Ключові слова. Умови, організаційно-педагогічні умови, професійна компетентність, розвиток компетентності, вчитель-філолог, система післядипломної освіти, професійна компетентність вчителів-філологів.*

*The article has identified, grounded and described the organizational and pedagogical conditions of professional competence of teachers-philologists in the system of postgraduate education.*

*Key words. Conditions, organizational and pedagogical conditions, professional competence, competence development, teachers-philologists, the system of postgraduate education, professional competence of teachers-philologists.*

**Постановка проблеми.** Сучасна практика управління освітніми системами в Україні будується на принципі демократизму та державно-суспільному характері управління, тому соціальний заказ на підготовку компетентних фахівців сприймається як бачення, розуміння та узагальнення реальних умов функціонування системи освіти та її окремих підрозділів і тих потреб, реалізація яких є актуальною й життєво необхідною. Система післядипломної освіти вчителя-філолога повинна постійно адаптуватися до змін, що відбуваються у суспільстві, одночасно зберігаючи накопичений досвід і традиції як основу фундаментальності. Таким чином, соціальний заказ у сфері післядипломної освіти вчителів української мови та літератури є продуктом творчої, прогностичної, дослідницької, конструктивної діяльності спеціалістів системи післядипломної освіти і самих вчителів як суб'єктів цієї системи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами визначення та обґрунтування педагогічних умов формування та розвитку професійної компетентності педагогів займалися багато вчених (Р. Гильмеєва, Т. Гуцан, Н. Клокар, Л. Марцева, Т. Нікішина, Н. Самойленко, Н. Сергієнко, Р. Скірко, Л. Шовкун та ін.). Чимало досліджень присвячено проблемам професійної компетентності вчителів (І. Гришина, М. Елькін, Л. Коваль, Е. Соф'янци, В. Стрельников, Л. Шевчук та ін.).

**Метою статті** є визначення, обґрунтування та опис організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Як філософська категорія умова сприймається у вигляді відношення предмета до явищ, які його оточують та без яких він не може існувати. Організаційно-педагогічні умови являють собою сукупність об'єктивних можливостей для цілеспрямованого відбору, конструювання елементів змісту й організаційних форм навчання, а також моніторингу й корегування складових педагогічної системи для досягнення дидактичних цілей [5]. Також умови розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі післядипломної освіти є сукупністю об'єктивних, стійких обставин, що виявляються як вимоги освітнього середовища, які визначають хід і специфіку протікання досліджуваного процесу, напрям на досягнення оптимально можливих результатів індивідуалізації навчання слухачів із урахуванням їхніх соціальних і моральних якостей.

Передумовами удосконалення системи післядипломної освіти є: вимоги модернізації освіти як загальної, так і професійної; необхідність обліку у змісті післядипломної освіти регіонального компоненту; індивідуальні потреби вчителів-філологів у підвищенні кваліфікації та особистісно-професійному зростанні.

Спираючись на виділені позиції та передумови побудови й удосконалення системи післядипломної освіти вчителів української мови та літератури, а також враховуючи перспективи розвитку системи післядипломної освіти, нами були виокремлені організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти:

- здатність учителя-словесника до інноваційної діяльності;
- неперервність професійного зростання;
- потреби та мотивація розвитку професійної компетентності вчителя-філолога;
- інформаційне забезпечення системи післядипломної освіти вчителів-філологів;
- створення рефлексивного середовища з метою реалізації прагнення до саморозвитку.

Далі послідовно коротко характеризуємо кожну з умов.

*Здатність учителя-словесника до інноваційної діяльності* є важливою умовою розвитку професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти. Активізація вчителів-мовників та їх озброєння сучасними технологіями навчання – це шлях до особистісного зростання, до творчої активності, до удосконалення освітньо-виховного процесу заради розвитку особистості учнів. Необхідно зазначити, що для того, аби розвивати креативний потенціал школярів, сам учитель повинен бути готовим до інноваційної діяльності та володіти педагогічною креативністю. Досягнення цієї умови дозволяє вирішити протиріччя між зростаючими вимогами суспільства до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес та неготовністю вчителів-філологів до інноваційної діяльності.

У системі післядипломної освіти вчителів української мови та літератури пріоритетним виступає розвиток інноваційної діяльності педагогів, яка пов'язана з відмовою від стереотипів у професії, відомих штамів та пошуком нових способів рішення педагогічних задач. Інноваційні

процеси виражаються у введенні новотворів у педагогічні технології та практику, перетворенні окремих ініціатив і новацій у механізм розвитку освіти, що передбачає застосування якісно нових форм та методів навчання. Для успішного здійснення інноваційної педагогічної діяльності необхідно, щоб у вчителя-філолога були розвинуті певні інтегральні особистісно-професійні якості, які формуються на основі установок свідомості, педагогічної позиції, рівня педагогічної культури, зокрема допитливість, стійка увага, воля, навички самостійного пошуку й обробки інформації, креативність та пошук виходу із складних ситуацій.

Високі досягнення вчителя української мови та літератури у педагогічній діяльності є тим фактором, що суттєво розвивають особистість. Займаючись інноваційною діяльністю, розвиваючи інноваційну активність, створюючи щось нове, значне, гідне уваги, зростає і сам педагог. Таким чином, результати інноваційної діяльності педагога відображаються на якості освіти, передбачають вдосконалення освітньої практики та розповсюдження нових способів і форм досягнення встановлених цілей освіти.

*Неперервність професійного зростання* вчителя української мови та літератури є обов'язковою умовою фахового зростання та допомагає розв'язати суперечності між сучасними вимогами до педагога як конкурентоздатного суб'єкта освітнього процесу і недостатнім рівнем професійної компетентності вчителів-словесників. Система післядипломної освіти реалізує потребу у постійній актуалізації отриманих в результаті освіти знань, що викликана невмінням працювати і вирішувати у процесі педагогічної діяльності непередбачені складні соціальні і професійні задачі. Неперервність освіти є цілісним процесом, що забезпечує поступовий розвиток професійної компетентності та творчого потенціалу вчителя-філолога. Післядипломна освіта вчителів-словесників повинна орієнтуватися на випередження розвитку суспільства, професійної кар'єри, особистісних навичок та якостей; передбачати послідовність і багатоваріантність професійної педагогічної освіти. Тому окрім знань, умінь, навичок у систему підвищення кваліфікації входять сам процес, досвід їх набуття й практичного застосування, шляхи й способи самостійного накопичення, пошуку, самоосвіти. Неперервність освіти спрямована на всебічний розвиток особистості, здатної до творчого мислення, швидкої адаптації до умов, що постійно змінюються, ефективному вирішенню професійних проблем.

Визначена умова неперервності освіти відповідає вимогам сучасності, удосконалення власних функціональних особистостей, підвищення ефективності педагогічної діяльності та є усвідомленою роботою з саморозвитку, що характеризує її як інтелектуальну систему, динаміка якої здійснюється за рахунок багаторазового перетворення інформації, аналізу, інтерпретації та введення у практику.

Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів безпосередньо залежить від *потреб та мотивації розвитку професійної компетентності вчителів-філологів*, від того значення, яке педагог надає цій діяльності. Впровадження даної умови сприяє усуненню протиріччя між високим рівнем вимог до володіння професійними знаннями й уміннями з предмету, що викладається, та відсутністю потреби у фаховому зростанні. У сучасних психологічних дослідженнях з проблеми формування та розвитку мотивів виділяють основні положення: мотиви виникають, розвиваються і формуються на основі потреб; вони взаємопов'язані, відносно самостійні; мотиви поведінки й діяльності людини індивідуально-специфічні та мінливі; мотиви можуть бути усвідомленими і несвідомими; сукупність одночасно діючих мотивів діяльності утворюють мотивацію дій та вчинків людини; розрізняють диспозиційну і ситуаційну мотивацію, перша включає мотиви, потреби, цілі, наміри, інтереси людини, а друга відображає стимули, що впливають з певної ситуації.

Мотивація розвитку професійної компетентності пов'язана з джерелами діяльності, які, на думку А. В. Петровського, можуть бути розділені на три основні категорії: внутрішні, що обумовлені структурою потреб людини (потреба в активності, інформації, пізнавальні потреби); зовнішні, що обумовлені структурою суспільних умов життєдіяльності людини (спонукання, до яких належать вимоги, очікування й можливості); особистісні, що обумовлені структурою особистості людини (інтереси, прагнення, переконання, цінності) [1].

Особливе значення для стимулювання розвитку професійної компетентності вчителя-філолога має взаємозв'язок зовнішніх, внутрішніх та особистісних мотивів. Важливим показником позитивного ставлення людини до будь-якої діяльності є інтерес, який виступає в якості одного з найбільш суттєвих стимулів набуття знань і умінь.

Розвиток інтересу до підвищення професіоналізму залежить від розуміння вчителями української мови та літератури значення цього явища, включення педагогів в активну діяльність, спрямовану на розвиток компетентності, наявності позитивних емоційних переживань, пов'язаних із досягненням успіху.

З точки зору розвитку професійної компетентності мотивація не вичерпується функцією спонукання активності вчителя у пізнавальній діяльності, а охоплює весь процес його професійного розвитку. Наявність професійної мотивації передбачає, що вчитель української мови та літератури стає активним суб'єктом своєї професійної діяльності.

Важливою умовою, що забезпечує успішність реалізації процесу розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі післядипломної освіти, є *інформаційне забезпечення системи післядипломної освіти вчителів-філологів*, і яка водночас сприяє розв'язанню суперечностей між постійно змінюваною інформацією та неможливістю оперативного розроблення навчально-методичних комплексів дисциплін. На думку Н. І. Клокар, в умовах розвитку інформаційних та Інтернет-технологій, засобів телекомунікацій, широкого використання їх у навчальному процесі, інтеграції предметів і фундаменталізації знань особливої ваги набуває проблема формування інформаційного (освітнього) середовища, оскільки отримання інформації в сучасному суспільстві стає життєво необхідним ресурсом, без якого неможливо досягти як навчальних, професійних цілей, так і задоволення багатьох матеріальних та культурних потреб [3].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій створює умови для поглибленого вивчення лінгвістичного матеріалу. Оскільки традиційне вивчення потребує звернення до джерел, обсяг яких обмежений обсягом друкування видань, то комп'ютерні технології, засновані на базах даних, текстова й графічна інформація яких у декілька разів перевищує обсяг друкованих джерел, забезпечує доступ педагогів і учнів до широких масивів філологічних досліджень. Інформаційно-технічні можливості дозволяють знайомитись із новітніми виданнями у різних галузях педагогічної науки, сприяють огляду змісту науково-практичних конференцій і симпозиумів, що не може не розвивати самостійного, критичного, професійного мислення вчителів-філологів.

Важливим фактором використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання української мови та літератури є забезпечення творчої діяльності учнів та їхньої зацікавленості предметом. Мультимедійні елементи створюють додаткові психологічні структури, які сприяють процесу сприйняття та запам'ятовування матеріалу. Ефективність інформаційно-комунікаційних технологій передбачає врахування здібностей, бажань, мотивів і пріоритетів учнів, тобто їхніх індивідуальних особливостей і рівня підготовки. На думку видатного вченого С. Л. Рубінштейна, гуманістична парадигма передбачає, що вибір технологій повинен ґрунтуватися не тільки на вимогах соціуму, але й на індивідуальних психічних і особистісних якостях школярів [4].

Отже, можемо стверджувати, що інформаційне забезпечення системи підвищення кваліфікації є однією з необхідних умов ефективності розвитку професійної компетентності вчителів-мовників.

*Створення рефлексивного середовища з метою реалізації прагнення до саморозвитку* є однією з найістотніших умов розвитку професійної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації, оскільки передбачає досягнення позитивного стилю міжособистісних стосунків у колективі, організацію різноманітних ситуацій, що потребують професійної рефлексії, адже педагогічний колектив – найбільш чуттєвий індикатор усіх соціально-психологічних процесів. Розв'язання цієї організаційно-педагогічної умови дозволяє вирішити протиріччя між сучасними вимогами до вчителя як всебічно розвинутої особистості та відсутністю потреби у самоосвіті й самовдосконаленні.

У процесі створення рефлексивного середовища та групової (колективної) психології велике значення має оволодіння навичками колективного мислення і погодження поглядів та думок. Педагогічний колектив, який живе однаковими навчально-діловими цілями, отримує велику практику в колективному обговоренні різних проблем, швидко випрацьовує свою думку з будь-якого питання, в результаті чого досягається взаємодія та взаємовплив.

У педагогічній діяльності взаємовідносини між членами певної групи повинні мати характер співпраці, що будується на рефлексивному підґрунті. Рефлексія забезпечує здатність учителя правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, аналізувати ситуацію, у якій знаходиться і діє людина у зв'язку з реалізацією цих вимог, можливості успішного їх виконання, вміння

планувати різні види діяльності відповідно до зовнішніх умов і внутрішніх можливостей, готовності ставити вимоги самому собі, вміння блокувати негативні мотиви і зосереджуватися на виконанні поставлених перед собою цілей щодо самовдосконалення [2].

Організація педагогічного колективу стає потужним важелем системи підвищення кваліфікації, тому що він створює енергійну, ефективну і відповідальну групу людей з великим потенціалом. Успішність навчального процесу залежить від здатності створювати у колективі такий мікроклімат, який сприяв би досягненню результатів, дозволяв вирішувати педагогічні проблеми та здійснювати зміни, тобто сприяв підвищенню якості освіти.

**Висновки.** Отже, особливістю розвитку системи післядипломної освіти вчителів-філологів, як специфічного освітнього утворення, є її залежність від сукупності об'єктивних і суб'єктивних причин зовнішнього середовища. Розв'язання певної проблеми як форми знання в педагогічному дослідженні має свою специфіку, тому, безсумнівно, виділені організаційно-педагогічні умови сприятимуть удосконаленню процесу розвитку професійної компетентності кожного вчителя-філолога у системі післядипломної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1973. - 288 с.
2. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти: колективна монографія / Н. А. Глузман, Л. В. Коваль, М. М. Марусинець, Л. Є. Петухова; [за заг. ред. Л. В. Коваль]. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. – 503 с.
3. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: монографія / Н. І. Клокар. – Київ, 2010. – 528 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Картава Юлія Костянтинівна** – старший викладач кафедри української та російської філології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

**Наталія МАЗУР (Київ, Україна)**

## ПОНЯТТЯ «ГОТОВНОСТІ» ТА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

*У статті розглянуто ключові підходи до тлумачення поняття готовності та запропоновано узагальнене трактування цього поняття у контексті підготовки вчителів. Наведено структуру професійної компетентності вчителя інформатики. Крім того, було запропоновано структуру готовності вчителя інформатики до здійснення моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи.*

*Ключові слова: готовність, професійна готовність, компоненти готовності, структура готовності, компетентність, професійна компетентність, компетенції.*

*The article considers the key approaches to the definition of the concept "readiness". The generalized interpretation of this concept is offered in the context of teachers' preparation. The structure of professional competence of the teacher of informatics has been given. The readiness structure of the IT teacher for carrying out monitoring of pupils' educational achievements in profile school has been offered.*

*Keywords: readiness, professional readiness, readiness components, readiness structure, competence, professional competence, competences.*

**Актуальність теми.** Наявність всього потенціалу, що студент може отримати протягом навчання, не гарантує його професійного оволодіння. Тому слід зазначити які умови, необхідно створити для фахівця, щоб він міг кваліфіковано застосовувати набуті під час навчання знання у подальшій професійній діяльності.

**Аналіз наукових досліджень та публікацій.** Проблема формування професійної готовності до педагогічної діяльності розглядається у багатьох сучасних психолого-педагогічних дослідженнях К. Дурай-Новаковською, М. Кобзева, А. Міщенко, В. Тамаріна, В. Сластеніна та ін.

Проблемам педагогічного професіоналізму було присвячено праці таких науковців, як А. Алексюк, І. Багаєва, Є. Барбіна, І. Богданова, М. Букач, Н. Гузій, В. Горбенко, Л. Гребенкіна, В. Гриньова, Б. Дьяченко, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Міжериков, І. Підласий, О. Пехота, О. Рудницька, В. Синенко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Столяренко, І. Харламов та інші.



Проблеми компетентнісного підходу, педагогічної компетентності вивчали такі вчені, як Ю. Варданян, Ф. Гоноболін, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, М. Лук'янова, А. Маркова, С. Рогов, В. Сластьонін, В. Сериков, Л. Хоружа та інші. Аналіз сутності поняття «компетентність», характеристику її складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун; уміння навчатися як складову ключової компетентності загальної середньої освіти розкрито О. Савченко; сучасні тенденції розвитку змісту освіти у зарубіжних країнах аналізувалися О. Овчарук та Я. Кодлюк [6]. Окремий напрям складають дослідження, які стосуються розкриття змісту, структури та шляхів формування професійної компетентності майбутнього педагога.

Аналізуючи питання підготовки вчителів інформатики, то варто зазначити, що проблему формування їх знань, умінь і навичок у різний час досліджували Н. Балик, В. Биков, В. Руденко, А. Гуржій, Ю. Жук, Л. Брескіна, М. Жалдак, М. Лапчик, С. Прийма, С. Раков, Ю. Рамський, Т. Тихонова, Ю. Триус, Г. Цибко, Г. Шугайло та ін. Вагомим внеском у розв'язання цієї проблеми є дисертаційна робота Н. Морзе, де обґрунтовано та визначено один із головних компонентів професійних компетенцій вчителя інформатики – методичні вміння [8].

**Мета статті** полягає у розкритті змісту поняття «готовності» в загальному для професійної діяльності, та в конкретному напрямку підготовки вчителів інформатики.

**Виклад основного матеріалу.** Категорія «готовність» вживається у літературі для визначення її як умови та регулятора діяльності, психологічного стану, установки, наявності у суб'єкту певних потреб, як синтезу властивостей особистості тощо.

Готовність розглядається по-різному, в залежності від специфіки структури професійної діяльності. Більшість авторів розкривають «готовність» через сукупність мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових якостей особистості; загальний психологічний стан, що забезпечує актуалізацію можливостей; спрямованість особистості на виконання певних дій (Р. Гаспарян, Е. Козлов, Л. Нерсерян, А. Пуні та ін.). Готовність вивчалася і як певний рівень розвитку особистості (Я. Коломинський).

На думку В. Гладких та М. Емеця готовність формується під впливом установки, яка в свою чергу, створює своєрідне «налаштування» суб'єкту на майбутню діяльність [2].

У працях С. Рубінштейна, готовність до діяльності визначається вже як комплекс здібностей, які включають до структури різні властивості та якостей особистості, причому здібність виступає як загальна категорія по відношенню до цих властивостей та якостей. У своїх працях по дослідженню установки особистості Д. Узнадзе підкреслює, що готовність – суттєва ознака установки, яка виявляється у всіх випадках поведінкової активності суб'єкту [9].

Готовність, на думку М. Дьяченко та Л. Кандиловича, це пристосування можливостей особистості для успішних дій в даний момент, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку при виконанні задач, установка на активні та цілеспрямовані дії. Таку готовність вчені називають тимчасовою. Довготривала готовність розглядається ними як система професійно важливих якостей особистості: її досвід, знання, вміння, які необхідні для успішної роботи [4].

К. Дурай-Новаковська під готовністю розуміє систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навиків особистості [3].

Отже, в літературі можна виділити два підходи до визначення поняття «готовності»: 1) розуміння готовності як певного психічного стану; 2) розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості.

При чому, аналіз поняття «готовність» дозволяє виділити головну схожість феномену, що досліджується, у поглядах вчених – вона передбачає наявність знань, умінь, досвіду діяльності та сформованого ставлення особистості до майбутньої професії, яке полягає у прагненні самореалізуватися в ній.

Крім поняття готовності, варто також розглянути пов'язані поняття «підготовка», «професійна підготовка» та «педагогічна підготовка». Досить часто сучасні теоретики професійної освіти пов'язують професійну підготовку з професійною готовністю, діяльністю та цілеполяганням.

На думку К. Дурай-Новаковської професійна готовність представляє собою усвідомлення високої ролі соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати професійну задачу, установку на реалізацію знань, умінь та якостей особистості [3]. В той же час, науковцем професійна готовністю майбутнього вчителя розглядається як вже сформований активно діяльнісний стан його особистості, що забезпечує швидку адаптацію, ефективну реалізацію та

використання у процесі практичної роботи отриманих у вузі знань, вмінь, навиків.

У ряді досліджень (Н. Іпполітової, Т. Климової, Т. Оболдіної, Р. Пенькової, Н. Яковлевої та ін.) готовність до педагогічної діяльності розглядається як інтегративна професійно значима якість (властивість, утворення) особистості, до складу якої входять різні компоненти, в залежності від певного виду готовності.

Проведений аналіз літератури з питання готовності майбутніх вчителів до педагогічної діяльності дозволяє виділити основні підходи до визначення готовності до професійної діяльності:

– на особистісному рівні готовність розглядається як багатопланова структура якостей, властивостей та станів, які у сукупності дозволяють більш або менш успішно здійснювати діяльність;

– на функціональному рівні готовність – це результат підготовки до певної діяльності; деяке інтегративне особистісне утворення, яке включає різні компоненти: сукупність знань, вмінь, навиків, особистих якостей, адекватних вимогам та змісту діяльності.

Розглядаючи структуру готовності, варто розглянути роботу дослідників М. Дьяченко та Л. Кандилович. У змісті структури готовності вони виділяють наступні взаємопов'язані між собою компоненти: мотиваційний – виражається у наявності потреби успішно виконувати поставлену задачу, інтересі до об'єкту діяльності, способах її здійснення, прагнення до успіху; орієнтаційний – включає знання та уявлення про особливості та умови діяльності; операціональний – передбачає володіння способами та прийомами діяльності, вміннями та навиками; вольовий – характеризує внутрішню потребу в управлінні діями; оціночний – передбачає самооцінку свої підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних задач встановленим зразкам [4].

У свою чергу, Н. Іпполітова у структурі готовності майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності виділяє три взаємопов'язані компоненти: особистісний – характеризує ступінь морально-педагогічної готовності вчителя до професійної діяльності, відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу професії, рівень розвитку мотивації педагогічної діяльності; когнітивний компонент відображає інформованість педагога про сутність та зміст педагогічної діяльності, рівень загальнопедагогічних, методичних, спеціально-предметних знань, необхідних для ефективної професійно-педагогічної діяльності; праксикологічний компонент характеризує професійні вміння і навички, які необхідні для реалізації функцій педагогічної діяльності та забезпечення її ефективності [5].

Н. Яковлева також пропонує компонентний підхід до визначення готовності майбутніх педагогів. В якості компонентів автор пропонує виділяти змістовно-процесуальний, мотиваційно-цільовий, емоційно-моральний.

Таким чином, аналіз наукової літератури з проблеми структури готовності до професійної діяльності показав, що більшість дослідників у складі готовності виділяють знання, вміння, певний досвід їх застосування на практиці, позитивне ставлення студентів до професії вчителя, стійкі мотиви педагогічної діяльності, наявність професійно важливих якостей особистості.

Перехід вищої професійної освіти до компетентнісного підходу спонукає зміну самої системи освіти. Оскільки поняття «якість освіти» при підготовці фахівців з вищою освітою набуває нового звучання та охоплює не тільки знання, вміння й навички, а й особистісні утворення особистості, що забезпечують їй успіх у подальшій професійній діяльності [7].

Сисоева С., Батечко Н. педагогічну компетентність викладача розглядають як інтегровану професійно особистісну характеристику викладача, що забезпечує ефективність викладацької діяльності та відображає: рівень сформованості професійно-значущих для педагогічної діяльності якостей його особистості; результат його педагогічної підготовки (сформованість педагогічних компетенцій), який визначається сукупністю ціннісних та мотиваційних установок, необхідним обсягом знань та умінь, рівнем педагогічної майстерності та досвідом діяльності у вищій школі. При цьому зазначають, що педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу можна структурно подати у вигляді окремих компетенцій [7].

Що стосується структури професійної компетентності вчителя інформатики, то О. Спірін запропонував наступну класифікацію компетенцій [8]:

I. *Загальні компетенції*: інструментальні, міжособистісні, системні.

II. *Професійно-спеціалізовані компетенції*:

➤ загально-професійні;

- предметно-орієнтовані, або профільно-орієнтовані;
- технологічні;
- професійно-практичні.

Специфіка професійної підготовки вчителя інформатики полягає у багатосторонній орієнтації: по-перше, на отримання знань та вмінь з різноманітних сфер людської діяльності; по-друге, на набуття знань та вмінь з інформаційних технологій, математичного і комп'ютерного моделювання процесів і систем різної природи, задач прогнозування, оптимізації, системного аналізу та прийняття рішень тощо; по-третє, на набуття знань та вмінь у педагогічній діяльності; по-четверте, на вивчення технології та методики навчання та виховання. У енциклопедії професійної освіти професійна підготовка трактується як сукупність спеціальних знань, навиків та вмінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи за певною професією [10]. У якості спеціальних вмінь майбутнього вчителя інформатики у даному випадку виступають як технологічні знання (технологій програмування, веб-дизайну, використання спеціальних комп'ютерних систем), так і педагогічні (знання, вміння і в сфері педагогічної діяльності у рамках профілю навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів).

Взявши за основу структуру професійної компетентності Сисоевої С. [7] та Галузевої стандарт вищої освіти України для галузі знань 0403 Системні науки та кібернетика напряму підготовки 040302 «Інформатика» [1], ми спробували побудувати матрицю базових компетенцій майбутнього вчителя інформатики.

Враховуючи вищевказане, ми формуємо поняття «готовність майбутнього вчителя інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи». Вказана готовність розглядається нами як інтегративне особистісне утворення, яке виражається в наявності у вчителя комплексу знань, вмінь, навичок та особисто-професійних якостей, що необхідні йому для створення системи контролюючих і діагностуючих заходів, що обумовлені завданнями процесу навчання, які дозволяють спостерігати за процесом навчання, визначати його результати (рівні засвоєння знань) і корегувати їх по мірі необхідності у відповідності з встановленими еталонами на підставі проведеного аналізу.

Та будемо виходити з того, структура готовності майбутнього вчителя інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів профільної школи інтегрує в собі три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, практичний та мотиваційний.

*Когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя інформатики до моніторингу навчальних досягнень учнів* представлений сукупністю знань (загальнокультурних, природничо-наукових, психолого-педагогічних, спеціальних), що необхідні майбутньому вчителю для ефективної організації моніторингових досліджень, аналізу їх результатів та внесення змін у навчально-виховний процес учнів. Тобто дана готовність передбачає підвищення професійної компетентності вчителя для здійснення моніторингу, наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних вмінь.

*Практичний компонент готовності* включає сукупність знань, що дозволяють майбутньому вчителю ставити цілі проведення моніторингових процедур, вибирати методики та інструментарій для їх проведення, здійснювати збір та аналіз отриманих даних, корегувати індивідуальні траєкторії розвитку учня та удосконалювати власні професійні компетенції. Тобто дана готовність визначається у спостережуваних діях, які проявляються через організаторські та комунікативні вміння.

*Мотиваційний компонент готовності*, що забезпечує цілісний характер даного утворення, характеризує професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя за наступними показниками: ціннісне ставлення до педагогічної діяльності; ступінь сформованості інтересу до здійснення моніторингової діяльності; усвідомлення соціальної значущості професії вчителя; різносторонні інтереси; наявність соціальної активності; наявність творчих здібностей тощо.

**Висновки.** Професійно-педагогічна підготовка вчителя інформатики вирізняється багатоаспектністю та варіативністю змісту, оскільки крім педагогічних знань, вмінь, навичок, досвіду необхідно також мати вузькоспеціалізовані технологічні знання. Тому питання поєднання такої підготовки змушує шукати необхідні умови для формування професійних компетентностей вчителя інформатики. Запропонована структура готовності надає можливість уніфікувати напрями підготовки, розробити відповідні курси та експериментально перевірити ефективність такої підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавр. Галузь знань 0403 Системні науки та кібернетика. Напрямок підготовки 040302 Інформатика. Міністерство освіти і науки України. – К., 2010. – 94 с.
2. Гладких В.Г., Емец М.С. Формирование профессионально педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – №2 (121). – С. 133-139.
3. Дурай-Новаковская М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности. Автореферат дисс. ... докт. пед. наук. М., 1983. – 41 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во Бел. ун-та, 1976. – 175 с.
5. Ипполитова Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: Монография [Текст] / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесников, Е.А. Соколова. – Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
7. Сисоева С.О., Батечко Н.Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоева, Н.Г. Батечко. – К.: ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
8. Спірін О. Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С. 110-116.
9. Узнадзе Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
10. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. Т.2. / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова, В.А. Полякова и др.; Рос. Акад. образования, Институт общего образования Минобрнауки РФ. – М.: АПО, 1999. – 440 с.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Мазур Наталія Петрівна** – викладач кафедри інформаційних технологій та математичних дисциплін Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Олена НЕПОКРИТА (Кіровоград, Україна)**

## ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Стаття присвячена аналізу окремих питань із визначення готовності майбутніх учителів до оцінювальної діяльності. Висвітлюються його особливості. Пропонуються деякі шляхи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до оцінювальної діяльності, зокрема, звертається увага на навчально-педагогічні ситуації.*

*Ключові слова: готовність, оцінювальна діяльність, вчитель початкових класів, навчально-педагогічні ситуації.*

*The article analyzes the specific issues in the determining of readiness of teachers to the assessment activities. Its characteristic features have been highlighted. We offer some ways of the readiness forming of future primary school teachers to the assessment activities; in particular, attention is focused on the teaching situations.*

*Key words: readiness, primary school teacher, teaching-pedagogical situations.*

Відповідно до правил законів, наказів та постанов про освіту організація навчального процесу суттєво змінюється. Оновлення всіх складових освіти вимагає нових підходів до ходу її розвитку. Через це висувуються нові вимоги до педагогічної діяльності вчителя, який повинен проявляти творчість у всьому та вміти застосовувати новітні підходи щодо всебічного гармонійного розвитку дитини. Однією з форм роботи вчителя є його оцінювальна діяльність. Тому в процесі підготовки майбутніх фахівців необхідно формувати професійно значимі для них якості, що допоможуть здобути певні уміння й навички об'єктивно оцінювати учнів.

**Постановка проблеми** полягає у традиційному підході до оцінювання учнів у навчальному процесі, який спрямований на виявлення предметних знань, умінь та навичок, лише знижує ефективність навчального процесу. Він перешкоджає здійсненню особистісно-орієнтованого ходу навчання. Оскільки компетентність є широким поняттям в освіті, під якою розуміють певний набір знань, умінь та навичок, що дають можливість майстерно займатися педагогічною діяльністю, то до її складових можна віднести й таке явище як оцінювання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування професійної готовності молодих вчителів до оцінювальної діяльності учнів залишаються недостатньо опрацьованими через суперечності між істотними відмінностями в підходах до нього в школі та невідповідністю

самим процесом підготовки майбутніх учителів, а також й відсутністю методичного забезпечення з проблем формування вмінь оцінювати. На нашу думку, ця проблема є недостатньо досліджуваною оскільки частіше висвітлюється або з позиції вчителя, або лише одного з сторони учня.

Шляхи формування готовності майбутніх учителів до оцінювальної діяльності вивчали Т. Бережинська, М. Борисова, Н. Буринська, Е. Голубева, В. Завіна, О. Зайцева, З. Курлянд, О. Погрібна, М. Семко, І. Якиманська. Власне проблеми професійної підготовки зазначали О. Абдуліна, І. Зязюн, В. Сластьонін. Інші форми та можливості удосконалення оцінювальної діяльності майбутніх фахівців вивчали Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, Л. Божович, І. Мельничук, В. Онишук, В. Разумовський, Т. Шестакова, О. Ярошенко.

**Мета написання статті** полягає в розгляді та аналізі поняття готовності майбутнього вчителя до самостійної оцінювальної діяльності в початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «готовності» є предметом дослідження багатьох вчених. Такі автори, як Н. Кічук, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін надають йому визначення стану, що характеризується наявністю певних знань, умінь, навичок та безпосереднього досвіду роботи, який надає можливість йому раціонально та ефективно використовувати прийоми оцінювання, об'єктивно оцінювати знання інших та здійснювати контроль навчальних досягнень на високому професійному рівні [9: 83]. Інші науковці розглядають рівень готовності до оцінювальної діяльності як компонент педагогічної діяльності, яка містить мотив, мету, планування, сприймання, обробку та прийняття інформації, перевірку їх результатів та коректування дій.

Л. Кондрашова, Г. Троцько підкреслюють, що готовність має включати не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні риси та якості, які спроможні забезпечувати успішне виконання професійної діяльності [6: 34]. На думку М. Дьяченко, психологічна готовність – це суттєва передумова цілеспрямованої, ефективної, врівноваженої роботи. Вона сприяє влучній реалізації своїх професійних обов'язків, надає можливість безпомилково користуватися набутими знаннями й досвідом, допомагає зберігати самоконтроль і реконструювати власну діяльність у ситуаціях, що склалися [4: 112].

Аналізуючи наукові джерела ми відзначили, що думки науковців здебільшого збігаються у визначенні суті готовності. Але не дивлячись на деякі розбіжності у своїх судженнях всі вони згодні з тим, що готовність є цілісним стійким утворенням, яке є особистісним, динамічним та полікомпонентним.

По суті ми згодні з наведеними визначеннями цього поняття, але хотіли б додати, що готовність вчителя до будь-якої діяльності виокремлює ще й потенційні можливості особистості вчителя, які мобілізують його в професійній діяльності, забезпечують умови вдалого професійного саморозвитку.

Враховуючи сучасні рухливі процеси освіти науковці пропонують та виділяють дуже різноманітні підходи, форми, методи та технології щодо виявлення, формування й розвитку готовності вчителя до оцінювальної діяльності. Один з таких підходів зазначає Ю. Кравченко. Автор вважає, що в процес підготовки майбутніх фахівців необхідно запровадити розв'язування педагогічних задач для того, щоб випускники ВНЗ мали не лише належний теоретичний рівень знань, а й певний рівень практичних умінь. Саме вирішення питань нестандартним творчим шляхом допоможуть студентів орієнтуватися в педагогічній діяльності [3: 98]. А ми пропонуємо ввести навчально-педагогічних ситуації до процесу підготовки і згодні з цим судженням, оскільки лише практика допоможе розкрити свої можливості. Аналіз навчально-педагогічних ситуацій можна запропонувати до таких дисциплін як «Педагогіка» та «Психологія». Цей прийом можна використовувати і на лекції, і на практичному занятті. А також взагалі можна проводити тренінг або спецкурс, який дозволить студентам проявити себе та зрозуміти свої перспективи перед тим, як іти на практику до школи.

Коли ми починаємо виконувати ту чи іншу роль (студента, вчителя, вихователя, керівника), то з початку ми можемо відчувати певний дискомфорт. Однак поступово те, що розпочиналося як «лицедійство», проникає в наше життя й починає керувати нами. Наприклад, виконуючи певну роль, ми можемо наголосити на тому, що в реальному житті для нас не є актуальним [7: 224]. Якщо таке виникає, то ми починаємо, якимось чином, виправдовувати свої дії та в деякий момент помічаємо, що нам вже важко відокремити свої власні погляди, думки від тієї ролі, яку граємо. І тоді гра стає реальністю. Наприклад, студент спокійно собі навчався, виконував певні завдання

згідно плану роботи, теоретично готувався до практики в школі, а коли настав той день, що він вже є студентом-практикантом і виконує роль вчителя в класі, то більшість його думок вже підсвідомо направлене саме на його роботу вчителя, весь його світогляд, бачення концентрується тут. І де б він не був, якою б діяльністю не займався – молодий вчитель починає звикати до своєї нової ролі вчителя. Та чим успішніше в нього це виходить, тим впевненіше студент себе почуває. Він входить в роль.

Роль – набір певних норм, визначень, як повинен вести себе хтось в залежності від соціального статусу. Р. Музиль писав: «Кожен творить те, що він є, і стає тим, що він робить» [7: 191]. Виконання тієї чи іншої ролі може позначатися на нас по-різному. В тому випадку, коли хтось свідомо обирає для себе певну роль, то він може змінюватися і сам. А через цю ситуацію має пройти кожен з молодих вчителів.

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів займають важливе місце в процесі підготовки майбутнього вчителя. У зв'язку з тим, що академічні та практичні години навчального процесу скорочуються, ця проблема була й залишається в осередку уваги науковців. Це призводить до того, що часу на підготовку майбутнього вчителя до оцінювальної діяльності не вистачає. Таким чином, ми ще раз зазначаємо, що одним із напрямів підвищення рівня практичної підготовки в процесі навчання є впровадження навчально-педагогічних ситуацій, з метою активізувати в них пізнавальну самостійну навчальну діяльність. На базі аналізу та розгляду реальних ситуацій, за допомогою їх моделювання, студенти матимуть можливість набутти практичні уміння й навички оцінювання [5: 30].

Старшому наставнику необхідно налаштувати майбутнього фахівця лише на позитивне вирішення тих чи інших робочих завдань. Студент має відчувати себе впевненим і лише тоді його вміння будуть справджуватися, вміло реалізовуватися в житті. За думкою вчених-психологів, з нами відбувається лише те, що ми самі собі наврочили. Молодий фахівець не повинен відчувати себе безпорадним та «нікому не потрібним», він має знати, що його проблемні питання завжди можна вирішати. Безпорадність призводить лише до відчуття втрати контролю над подіями, виникають стрес, депресія, апатія. Так от, щоб такого не було майбутній фахівець повинен відчувати себе потрібним, гідним, значимим. А також зауважимо, що всі свої досягнення він буде приписувати не лише собі та власним старанням, а й своєму керівнику, вчителю, який направив його на реальний справжній шлях.

Р. Розенталь ще у 1985 році виявив, що інколи люди ведуть себе так, як від них очікують інші. В одному зі своїх експериментів він зафіксував, що мислення та бачення викладача стосовно певного студента деяким чином реалізується (тобто переноситься, накладається) в поведінці студента. І ці думки впроваджуються у навчальну діяльність студента. Наприклад, інколи викладачі очікують від того чи іншого студента чогось більшого, ніж він може зробити, а це реально надає сили йти далі. А також ми повинні знати, що того чого ми чекаємо від інших, те й отримуємо самі.

Перед тим, як оцінювати учнів молодий вчитель, по-перше, сам повинен бути підготовленим. Робота над формуванням рівня готовності до оцінювальної діяльності має бути послідовною, логічною, зв'язною та планомірною. Бо якщо він свій неусвідомлений страх перенесе на вихованців, то толку з цього не буде. [7: 365]. Готовність молодого вчителя до оцінювальної діяльності молодших школярів має бути провідною серед форм організації навчального процесу, до вирішення значних професійно-педагогічних завдань. Це одне із завдань їх підготовки до роботи в школі. Формування цих знань є першим кроком у розвитку професійної майстерності вчителя.

Формуванню рівня готовності до оцінювання сприяє розвиток професійно значущих психологічних характеристик, які на належному рівні мають забезпечувати високу продуктивність. На сьогодні вчені пропонують дуже різноманітні (понад 500) класифікації професійно значущих якостей учителя. Серед цієї кількості ми пропонуємо власні якості, які характеризують молодого вчителя, як готового до оцінювальної діяльності в школі: оптимізм; гуманність; наполегливість; толерантність; відповідальність; справедливість; послідовність; об'єктивність; систематичність; розвиток педагогічної інтуїції; цілісний підхід до педагогічного процесу.

Окрім зазначених рис, які мають бути розвинуті в майбутньому фахівцеві, інтуїція має бути ключовою. Її ми розвиваємо, вдосконалюємо, відшліфовуємо усе своє свідоме життя. Інтуїція – це багатозначний термін, який в залежності від контексту інформації може означати здатність

людини у деяких випадках несвідомо якимись відчуттями уловлювати істину, передбачати, вгадувати щось, спираючись на попередній досвід, знання і т.ін.

Сила інтуїції – миттєве знання чогось без будь-яких доказів та аналізу. Ми знаємо набагато більше, ніж думаємо. І про це має знати (а головне вірити) молодий вчитель. Наше мислення частково є контролюючим (свідомим), а частково – автоматичним (несвідомим). Таке мислення є у кожного і воно з'являється поза зоною уваги, там де інтелект не знає цього. Деякі емоційні реакції настільки миттєві, що ми цього не усвідомлюємо. Ще відомий філософ та математик Б. Паскаль зауважив, що у серця є свої доводи, яких розум навіть не уявляє [7: 139]. І через три століття потому вчені це довели. Саме інтуїція і допомагає молодому вчителю при вирішенні тих чи інших спірних питань. Більшість людей мислять емоційно, а не раціонально. Люди не поспішають робити висновки на основі загальноприйнятого, а навпаки, з великим поспіхом, формують уявлення про вже давно відоме на базі яскравих прикладів. Ми розумію, що люди краще сприймають вже готову інформацію, вони ліняться самотійно її обробити, а таким вчитель не має бути.

Ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця залежить не лише від рівня його знань, умінь та навичок, а й від особистісних характеристик, його якостей, цінностей та життєвої позиції, які визначатимуть подальший його розвиток. Організація та аналіз навчально-педагогічних ситуацій, з приводу оцінювання школярів, сприятимуть формуванню професійної спрямованості навчання майбутніх учителів, розвитку самотійності мислення, підвищенню їх мотивації, активізації навчально-пізнавальної діяльності.

З експрес-опитувань студентів, щодо готовності оцінювання учнів, їх можна розділити на дві групи. До першої відносять ті студенти, які ще не проходили педагогічну практику в школі, а до другої – ті, що там вже були. Перші розуміють оцінювання, як те, щоб просто поставити учню оцінку-позначку, цифру, числове значення за примітивний виклад. Тобто вони вважають, що оцінку треба ставити лише тоді, коли учень правильно відповідає. Думки тих студентів, що вже відвідали практику, відрізняються від перших. В цьому випадку студенти є більш об'єктивними. Вони мислять ширше. Практиканти з усією сміливістю стверджують, що оцінки ставляться не лише за знання, а й за певні творчі уміння, за практичні навички, за організованість, дисциплінованість, злагожденість. І ось тут можна зазначити дуже важливу рису: ті студенти які пройшли свій перший професійний етап ті вже й отримали певний рівень знань, умінь та навичок щодо оцінювальної діяльності в школі. Головне у першому здобутому досвіді, щоб студенти розуміли, що оцінка не виражається у цифрах, балах, вона виражається у «педагогічних зверненнях» вчителя до учнів.

Що стосується самих студентів (чи готові вони самотійно оцінювати учнів), то усвідомлення цього явища, ми вважаємо, для кожного є індивідуальним. Хтось мудріший і розуміє це раніше, хтось є більш прагматичним або скептичним. Тобто у кожного це проявляється по-різному. А для того, щоб студент швидше орієнтувався у своїх можливостях, то йому для цього необхідна професійна допомога старшого наставника (викладача). Ми, в свою чергу, хочемо поради в ввести в навчальний процес підготовки майбутніх учителів молодших класів навчально-педагогічні ситуації, де б обговорювалися випадки оцінювання вчителем учнів. Бо для початкової школи це є важливим аспектом [8: 46]. Свідомість учнів у старших класах вже має певне розуміння оцінки вчителя, а ось молодші школярі є більш чуттєвими, емоційними. До них підхід має бути дуже особливим. Оцінка вчителя для першокласників має велике значення. Діти є байдужими до оцінок учителя лише в тому випадку, коли не розуміють їх значення. А чим більше у молодого вчителя буде навиків, тим краще вони дозволять йому застосовувати знання й уміння з оцінювання навчальних здобутків, здійснювати власну професійну діяльність на високому рівні, бути конкурентоспроможним у сучасному освітньому просторі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська О. В. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. В. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 47–48.
2. Бартків О. С. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. С. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя № 1. – 2010. – С. 51-58.
3. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М.: Наука, 1970. – 272 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

5. Завіна В. І. Контроль за навчальною діяльністю молодших школярів / В. І. Завіна, С. В. Омеляненко // Навчальний посібник для студентів педагогічних факультетів. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001 – 164 с.
6. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 56 с.
7. Майерс Д. Социальная психология. / Д. Майерс // Серия «Мастера психологи». – М.: 6-е издание, переработанное и дополненное, 2003 – 752 с.
8. Психологія навчання / Под ред. доктора психологічних наук Б. Ф. Басва. – Київ: Радянська школа, 1972. – 136 с.
9. Слостенин В. А. Педагогика. Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова – М.: Магистр, 1997. – 223 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Непокрита Олена Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Ольга НЕТРЕБІНА (Євпаторія, Україна)**

## ДОСЛІДЖЕННЯ ГАЛУЗЕВОГО СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ „МЕНЕДЖМЕНТ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ” У ВИМІРАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

*В статті наведено аналіз галузевого стандарту вищої освіти напрямку підготовки „Менеджмент та адміністрування”. Піднімаються актуальні питання професійної освіти у вимірах компетентнісного підходу. Автором висвітлюються проблеми та недоліки чинного стандарту в контексті компетентнісного підходу.*

*Ключові слова: галузевий стандарт вищої освіти, професійна освіта, компетентнісний підхід, освітньо-кваліфікаційні характеристики; освітньо-професійні програми підготовки, навчальні плани.*

*The article presents the analysis of the standard for high school education in speciality „Management and Administration”. Topical issues of vocational education in the context of the competency approach are presented in article. The author shows the problems and shortcomings of the current standard in the context of the competency approach.*

*Keywords: standard for higher education, vocational education, competence approach, educational qualification characteristics, education and professional training programs, curricula.*

**Постанова проблеми.** У сучасний період широкомасштабних зрушень у галузі освіти особливо актуальною є проблема розвитку та впровадження інновацій, об'єднання економічних, громадських, інформаційних, політичних, державних структур не тільки на рівні галузі чи регіону, а й вихід на рівень світової глобалізації. У таких умовах якісна професійна освіта має забезпечувати формування сукупності інтегрованих якостей особистості, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість, творчу самореалізацію та зумовлює здатність задовольняти як особистісні духовні потреби, так і потреби суспільства.

Гармонійно враховувати соціальні й індивідуальні запити особистості у процесі навчання дозволяє ідея ключових і професійних компетенцій, яка сформувалась у зарубіжній суспільній теорії та практиці у кінці ХХ століття. Ця ідея була покладена в основу компетентнісного підходу в освіті. У вітчизняній педагогіці з кінця 1990-х років компетентнісно-орієнтована освіта стала об'єктом активного наукового вивчення. Вченими та практиками освітньої сфери осмислюються її сутності характеристики та можливості застосування на рівні, як загальної, так й професійної освіти, виявляються методологічні, теоретичні та дидактичні підстави нової освітньої парадигми, педагогічні умови її реалізації у практиці, експериментально апробуються нові форми й технології навчання на засадах компетентнісного підходу.

Професійна підготовка бакалаврів економічного профілю у межах компетентнісного підходу, зокрема фахівців зі спеціальності „Менеджмент”, відбувається на основі діючих навчальних та робочих планів та програм, науково-методичних посібників та підручників. Про необхідність упровадження компетентнісного підходу в процес підготовки фахівців наголошено в галузевому стандарті вищої освіти України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання підготовки фахівців у контексті компетентнісного підходу стоїть на порядку денному сучасного освітнього простору.



Компетентність та компетентнісний підхід як форма організації навчання у вищих навчальних закладах є магістральними напрямками досліджень багатьох учених не тільки на території України, а і за її межами.

Так, вітчизняні прихильники впровадження компетентнісного підходу до економічної підготовки фахівців (М. В. Артюшина, Н. М. Бібік, В. Я. Бобров, М. С. Головань, В. І. Луговий, О. В. Овчарук, О. С. Падалка, М. Ф. Степко, Д. М. Черваньов) зауважують, що більшість випускників навчальних закладів виявляються не готовими до реалізації професійних обов'язків, вирішення реальних професійних і життєвих проблем. Спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток компетентностей особистості надасть можливість випускникам орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, а також у в подальшому професійному розвитку.

У дисертаційних роботах аспекти проблеми професійної компетентності економістів розглядали сучасні дослідники М. В. Артюшина, О. О. Бабаян, І. В. Демура, Л. М. Дибкова, Н. В. Уйсімбаєва, І. Ф. Фільченкова. Як підкреслює Л. М. Дибкова, розвиток професійної компетентності є одним з найважливіших педагогічних умов підвищення якості економічної освіти студентів ВНЗ.

Не дивлячись на ступінь дослідження теми компетентнісного підходу та наявності в документах вищих навчальних закладів освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра (6.030601 „Менеджмент”), існують проблеми з його введенням та укоріненням у навчальний процес.

**Мета статті** – проаналізувати галузевий стандарт вищої освіти напряму підготовки „Менеджмент та адміністрування”, виявити проблеми та недоліки чинного стандарту в контексті компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Для виявлення проблем та недоліків стандарту вищої освіти спеціальності 6.030601 „Менеджмент” необхідно проаналізувати його у вимірах компетентнісного підходу.

Напрямок підготовки 6.030601 „Менеджмент” є досить новим напрямом, який входить до складу галузі знань 0306. „Менеджмент і адміністрування” та в сучасному стані розвитку української економіки вважається привабливою спеціальністю, кваліфікованих фахівців з якої бракує.

Ситуація дефіциту пояснюється попитом на фахівців, який щороку зростає, тому що ефективність діяльності будь-якої організації залежить від злагодженої праці всіх її підрозділів, а це не можливо без умілої роботи менеджера.

Майбутніх фахівців готують для вирішення завдань та виконання функцій в організаціях, фірмах, підприємствах. Згідно з національним класифікатором України „Класифікація видів економічної діяльності” ДК 009:2010, що представлені в секціях А U3, бакалавр з напрямку 6.030601 „Менеджмент” має одне із професійних спрямувань та підготовлений до роботи за одним із видів економічної діяльності [2].

Особливість фахівців спеціальності „Менеджмент” перебуває у тому, що потрібність наявності кваліфікованого менеджера є у будь-якій сфері діяльності, на фірми, організації чи підприємстві незалежно від форми власності. Враховуючи вищезазначене зробимо висновок, що можливості працевлаштування випускників спеціальності „Менеджмент” високі та не складають істотної проблеми. Ті випускники, що на значному рівні мають знання, уміння та навички з менеджменту та адміністрування, державного та регіонального управління, права, фінансів, грошей та кредиту, економіки і фінансів підприємства, обліку і аудиту, маркетингу та логістики тощо, можуть створювати свій власний бізнес. Випускники-бакалаври, що вирішили отримати рівень магістрів, можуть вести викладацьку діяльність в професійних навчально-виховних та вищих навчальних закладах економічного профілю.

Здійснюють підготовку фахівців з менеджменту та адміністрування, як правило, вищі навчальні заклади найвищого IV рівня державної акредитації. Наведемо в якості прикладу Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), який є одним з вищих навчальних закладів Автономної Республіки Криму, що здійснює підготовку бакалаврів з напрямку 0306 „Менеджмент і адміністрування”. На сучасному етапі розвитку РВНЗ „КГУ” (м. Ялта), діяльність вищого навчального закладу підпорядкована найголовнішій меті підготовки фахівців високої кваліфікації та наукова дослідницька діяльність за декількома найважливішими лініями. Тому будемо використовувати нормативно-

документальну базу вищезазначеного вищого навчального закладу під час дослідження проблем професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Вступ вітчизняних навчальних закладів до Болонського процесу спричинив низку проблем в українській освіті. Процес інтеграції освіти України проходить не тільки в межах європейського освітнього простору, а й виходить на світовий рівень. Слід враховувати, що однією з головних умов такого процесу є захист та збереження власного національного досвіду та складових частин освіти як галузі. Державі необхідно мати стратегію підвищення якості національної освіти, істотно змінити систему акредитації та ліцензування вищих навчальних закладів, а найголовніше уважно підбирати та готувати викладачів через неперервний процес виникнення та впровадження нових технологій у навчання, також через зміни у світовому ринку праці, та, як наслідок, освітньому просторі. Виконання вищезазначених умов є необхідним для реалізації посправжньому гнучкої, ефективної, демократичної, та конкурентоспроможної системи освіти України.

Вищі навчальні заклади в здійсненні своєї навчально-педагогічної діяльності мають враховувати необхідність ефективного формування професійної компетентності фахівців з менеджменту як способу задоволення потреб суспільства в послугах освіти. Перелік послуг та їх зміст наведено в табл. 1.

Таблиця 1

### Послуги освіти та їх сутність

Послуги освіти	Сутність послуги
Підготовка фахівців-менеджерів до професійної діяльності на різних рівнях та врахування умов та потреб ринкової економіки	обумовлена розподілом праці та проводиться на основі спеціалізації з нових галузей виробництва
Професійне спрямування студентів (потреб, самовизначення та професійного інтересу)	розкривається у розумінні на високому рівні фахових функцій, в усвідомленому бажанні якісно, швидко та з мінімальними витратами засобів реалізовувати доручені завдання та роботи, самовдосконалюватись (самостійно розвивати інтелект, моральні якості, культуру)
Формування професійної компетентності у студентів-менеджерів	складається з: економічної та суспільно-правової підготовки, яка включає в себе спроможність пристосовуватись в різних життєвих ситуаціях, розбиратися в особливостях ринку праці та професій, можливість перекваліфікувати свою професійну діяльність залежно від економічної ситуації в країні та юридичні знання, а саме знання законів про працю та розвиток галузі
Фаховий кругозір	складається з навичок самостійного отримання необхідних знань, здатності їх ефективного практичного використання при розв'язанні різноманітних завдань, можливості мислити, самостійно визначати проблеми, які виникають, а також вміти використовувати знання, уміння та навички, що існують, для пошуку та вибору шляхів для їх подальшого вирішення;
Спроможність творчо мислити	дає можливість породжувати нові ідеї, незалежно мислити, вміло працювати з інформаційними джерелами (нагромаджувати необхідні факти, будувати гіпотези для подальшого вирішення проблеми, узагальнювати інформацію, виявляти закономірності, підводити підсумки)
Формування у студентів-менеджерів комунікативних умінь та навичок	дає змогу оволодіти широким словниковим запасом, налагоджувати контакти в різних соціальних групах, а також продуктивно працювати в напрямі знань 0306 „Менеджмент і адміністрування”
Підготовка випускників вищих навчальних закладів до	спрямована на розвиток майбутнього фахівця з менеджменту та заснована на принципах професійної,

самореалізації в професійній діяльності протягом всього професійного життя; приймання участі у діяльності колективу вищого навчального закладу	економічної, загальної та соціальної культури, спроможності до творчої діяльності, демократизації, гуманізації та гуманітаризації, екологізації та диференціації професійної освіти.
--	--

Освітньо-професійні програми (ОПП) підготовки, освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) випускників вищих навчальних закладів, засоби діагностики якості вищої освіти та вимоги до матеріально-технічного забезпечення складають галузеві стандарти вищої освіти [1].

Зауважимо, що освітньо-кваліфікаційна характеристика за своїм змістом це перелік компетенцій майбутнього фахівця. Такий перелік відтворює замовлення суспільства з підготовки фахівців, яке базується на проведеному аналізі: вимог до змісту освіти, професійної діяльності, державного навчання чи навчання з боку інших замовників.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) підсумовується та узагальнюється зміст освіти, відтворюються цілі професійної й освітньої підготовки, встановлюється місце фахівця в складі структури господарства країни, формулюються вимоги до компетентності та інших не менш значущих якостей особистості фахівця, визначається система знань, умінь, навичок, типових завдань та виробничих функцій [3].

Освітньо-професійна програма (ОПП) також є однією зі складових галузевого стандарту вищої освіти. Такі програми мають право створювати академії, університети, інститути, коледжі у відповідності до державних стандартів, що затверджені Міністерством освіти і науки України. ОПП складається з підрозділів, які, в свою чергу, містять у собі дисципліни навчального курсу. Змістовно програма та початковий план складаються з блоків підготовки з: соціально-гуманітарних дисциплін; фундаментальних, природничо-наукових, загальноекономічних дисциплін; професійно та практично орієнтованих дисциплін, а також існує блок дисциплін на вибір студента [4].

Таблиця 2

**Зміст блоків освітньо-професійної програми**

Назва блоку	Зміст блоку
Соціально-гуманітарні дисципліни	Виховання всебічно розвинутої, соціально та політично свідомої людини
Фундаментальні, природничо-наукові, загальноекономічні дисципліни	Спрямовані на надання та формування у майбутніх фахівців знань, що складають базову вищу економічну освіту
Професійно та практично орієнтовані дисципліни	Спрямовані на надання студентам знань та умінь, необхідних для розуміння методів і засобів менеджменту та адміністрування, маркетингу, права, логістики, зовнішньоекономічної діяльності та ін.
Дисципліни на вибір студента	Блок складається дисциплін, що можуть бути необхідні для роботи на окремо взятих підприємствах, що дає змогу зробити програму підготовки фахівців більш прилаштовану до потреб галузі, регіону чи замовників.

Існує якісний зв'язок змін структури вищої освіти та переходу вищих навчальних закладів на освітні стандарти. Але самі ці стандарти не є рішенням проблеми необхідності оперативних нормативних документів. Як показала практика, вдалим варіантом оперативних нормативних документів є навчальний план. Він створюється на основі освітньо-професійної програми кожним вищим навчальним закладом індивідуально, а потім затверджується ліцензований навчальний план. Він є нормативним державним документом, який вказує обсяг та напрям освіти.

Навчальний план встановлює навантаження студентів, являє собою єдину цілу систему, що складається з пов'язаних між собою частин плану та методичного забезпечення. Отримання професійної компетентності у відповідній галузі науки; якісної та повноцінної освіти; пізнання гуманітарної культури, правових та етичних норм, можливість регулювання відносин однієї людини до іншої, до навколишнього середовища, суспільства, оволодіння культурою мислення, отримання нових знань; змога вибору самими студентами індивідуальної програми освіти все це і

є найголовнішими завданнями введення основних освітніх програм для студентів по окремому напряму підготовки.

В процесі роботи вищих навчальних закладів було виявлено деякі недоліки в чинних стандартах: недостатній рівень прозорості для викладачів та студентів логіки та структури навчальних планів; малозрозуміле місце блоків дисциплін у процесі формування компетенцій майбутніх фахівців; невисокий рівень відповідності практичної професійної діяльності випускників з результатами навчання; великі навантаження студентів аудиторними заняттями та недостатньо розроблений методичний матеріал для самостійної роботи; недостатній рівень відповідності змісту освітньо-професійних програм та системи обліку витрат на працю порівняно з європейськими системами освіти; невідповідність великих свобод у виборі для вищих навчальних закладів та студентів.

Аналіз недоліків показує, що ані випускники, ані викладачі чи аспіранти не мають змоги працевлаштуватись за межами України, та й на території своєї держави вони також не мають академічної мобільності.

Під час формування блоку дисциплін на вибір студентів необхідно враховувати важливість вивчення окремих дисциплін для формування професійних компетенцій фахівців з менеджменту, тобто брати до уваги потреби ринку. Головною проблемою при формуванні варіативної частини навчальних планів є складності у врахуванні особливостей навчальних планів коледжів для забезпечення наступності в підготовці менеджерів. Через вступ України до освітнього простору Європи ступенева підготовка фахівців є дуже актуальною.

Вирішення дослідженої проблеми може проходити за двома напрямками: оновлення технологічного забезпечення навчання та його змісту або формування системи заходів по виконанню освітніх стандартів для підвищення якості освіти.

**Висновки.** Запровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу неможливе без розуміння сутності самого компетентнісного підходу. Необхідно сформулювати нову компетентнісну модель випускника, взявши за основу галузевий стандарт вищої освіти. Впровадженню компетентнісного підходу будуть також сприяти такі дії: розробка та формулювання методів, умов, форм, організаційно-методичного забезпечення для формування конкурентоспроможного та мобільного майбутнього фахівця з менеджменту; а також створення та застосування механізмів діагностики та оцінки професійних та особистісних якостей при підготовці фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України „Про вищу освіту” від 17.01.2002 № 2984-III // ВВР. –2002. – №20.
2. Національний класифікатор професій України ДК 003:2010, затверджений Держспоживстандартом наказом від 28.07.2010. – №327.
3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Галузевий стандарт вищої освіти України ГСВОУ 6.030601 – 12. Київ. – 2012. – 23 с.
4. Освітньо-професійна програма. Галузевий стандарт вищої освіти України ГСВОУ 6.030601 – 2011. Київ. – 2012. – 19 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Нетребіна Ольга Юрївна** – аспірант Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта).

**Олена НІКІТІНА (Кіровоград, Україна)**

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ XX СТОЛІТТЯ

*В статті розглянуто погляди вітчизняних педагогів XX століття на проблему формування навчальної діяльності в учнів початкової школи та формування у них умінь вчитися.*

*Ключові слова: навчальна діяльність, умінь вчитися, молодший школяр, самонавчання, умінь, навички.*

*В статье рассмотрены взгляды отечественных педагогов XX века на проблему формирования учебной деятельности у учащихся начальной школы и формирование у них умения учиться.*

*Ключевые слова: учебная деятельность, умение учиться, младший школьник, самообучение, умения, навыки.*

*This article considers the views of native educators of the twentieth century on the problem of forming the study activity of the pupils of elementary school and their ability to study.*

*Keywords: ability to study, pupils of elementary school, self-studying, competencies, skills.*

**Постановка проблеми.** Сучасне вивчення праць зарубіжних і радянських психологів та педагогів дає підстави стверджувати, що проблема формування у школярів уміння навчатися своїм корінням сягає ще часів Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, Дж. Локка та ін. Проте, своєї актуальності це питання набуло разом із вивченням проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку та впровадженням у школах системи розвивального навчання (Л. Занков). Разом із впровадженням розвивального навчання російські дослідники почали працювати над концепцією навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов). У середній загальноосвітній школі ХХ ст. однією із ключових проблем стало формування в учнів уміння вчитися. Всі зусилля провідних фахівців в галузі освіти були спрямовані на вирішення цього питання.

У період становлення України як незалежної держави, створення і розвитку концепції загальної середньої освіти, проблема формування в учнів уміння вчитися активізувалася разом із впровадженням компетентнісного підходу. Новий державний стандарт загальної середньої освіти, нові навчальні програми своїм змістом відображають основну задачу сучасної школи навчити учнів вчитися, сформувати в них повноцінну навчальну діяльність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Багато праць радянських педагогів і психологів присвячено проблемам формування і розвитку окремих компонентів навчальної діяльності, її різновидам, формам організації: Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Репкін, О. Леонтьєв, Л. Занков, Н. Менчинська, Є. Кабанова-Меллер, О. Усова, А. Маркова та ін. Зазначимо, що у період активного дослідження проблеми формування навчальної діяльності школярів, чимало українських дослідників присвятили свої праці цьому питанню, особливо в галузі початкової освіти.

**Метою** написання статті є вивчення поглядів вітчизняних педагогів ХХ ст. на проблему формування в учнів початкової школи навчальної діяльності та уміння вчитися.

**Виклад основного матеріалу.** Вдосконалення змісту освіти, розробка нових методів і прийомів навчання завжди базується на кращих ідеях видатних педагогів і психологів минулого. Їх праці є невичерпним джерелом нових відкриттів, пошуків пояснень і відповідей на актуальні питання сучасної освіти, зокрема на формування в учнів навчальної діяльності, що лежить в основі ключової компетентності уміння вчитися.

У числі найвидатніших організаторів і теоретиків освітньої системи почесне місце посідає *Софія Федорівна Русова (1856 – 1940)*. Теоретичні висновки та практичні методи реалізації відродження духовності українського народу, що були розроблені великою просвітителькою, не втратили свого значення і сьогодні. Вона наголошувала на тому, що «на всяке навчання треба дивитися як на процес самонавчання, бо лише ті знання чогось варті, які здобуті самостійною, наполегливою працею того, хто їх здобуває». Тоді навчання буде успішним і результативним. За концепцією С. Ф. Русової заради успішного навчання в центрі має стати індивідуальність дитини, її активність в умовах диференціації навчального процесу [2: 56]. Педагог наголошувала на тому, що аби збудити у дітей бажання до самонавчання, треба добре знати індивідуальні особливості своїх учнів і вміти кожного притягнути до праці, викликати в ньому відповідне зусилля. На школу вона поклала такі важкі завдання, як зацікавлення наукою, працею, спонукання розвитку усіх творчих і активних сил дитини. Вона вважала, що процес навчання повинен перейти на певному етапі у самоосвіту, а процес виховання – у самовиховання [7: 114 – 115]. Будучи прихильницею активних методів навчання, використання гри-драматизації, що забезпечують активну творчу, пізнавальну діяльність дітей, педагог зазначала, що процес навчання у початковій школі повинен наближатися до гри.

Русова С. Ф. вважала, що система освіти має бути організована на засадах наукової психології та педагогіки, враховувати закономірності й умови розвитку дитини, застосовувати методи навчання і виховання, які відповідають певному віку дитини. Організований педагогічний процес має бути спрямований на формування в дитини елементарних знань і навичок, розвиток розумових сил, мислення, цікавості, любові до наук. Головною задачею навчання Софія Федорівна вважала правильне розумове виховання, а його основною метою – підвищення загального рівня розвитку дитини, збудження в неї духовних сил, виявлення самостійності, творчості. Тому завдання школи вона вбачала в тому, аби навчити учнів найпростіших способів

розумової діяльності, сформувати зацікавленість наукою, працею, спонукати до розвитку самостійності мислення, творчої діяльності.

Серед умов розумового виховання педагог виділяла самостійність у здобутті знань завдяки спостереженням за довкіллям, порівнянню, узагальненню, формулюванню умовиводів, які мають сприяти розвитку мовлення, самостійності думки [9: 131]. Ці умови логічно переплітаються з загальнопізнавальними уміннями і навичками, які становлять операційну базу навчальної діяльності молодших школярів.

Вагомий внесок у теорію і практику початкового навчання зробив *Тимофій Григорович Лубенець (1855 – 1936)*, педагог, яскравий послідовник К. Д. Ушинського, М. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова. Він дбав про розвивальний характер змісту початкового навчання, гармонійне поєднання «формальної» та «матеріальної» освіти. В теорії початкової освіти вчений обґрунтував потребу запровадження принципів свідомості, активності, науковості, наочності, самостійності молодших школярів у процесі засвоєння знань, умінь і навичок [4: 140 – 150].

Він працював над вивченням проблем навчання і виховання учнів школи, особливо початкової народної школи, а саме: впровадження принципу народності освіти і виховання, навчання рідною мовою, вивченню історії народу, зв'язку навчання з життям, підготовки дітей до трудової діяльності тощо. Вимагав запровадження в країні загального навчання, поширення освіти серед дорослого населення, розвитку, ініціативи вчителів та підвищення їх педагогічної майстерності.

Велику увагу Лубенець Т. Г. приділяв активізації навчання учнів у своїй праці «Педагогические беседы», де наголошував на тому, що всі прийоми навчання повинні зводитись до пробудження в учнів такого інтересу до того, що вивчається, аби їх увага була зосереджена лише на предметі вивчення. Вчитель повинен досягти того, щоб здобуті учнями знання залишалися з ними назавжди [5: 133 – 136].

Ця ідея становить мотиваційну сферу формування навчальної діяльності. Дитина повинна розуміти для чого вона навчається, вона повинна бачити результат своєї праці. Лише за умови, що дитина приймає навчальну задачу, а значить розуміє для чого їй це потрібно, і виявляє бажання вирішити її, можна говорити про вмотивованість формування навчальної діяльності.

*Яків Феофанович Чепіга (1875 – 1938)* – громадський і державний діяч, автор проекту української школи, українських шкільних підручників, наукових праць з теорії та методики початкового навчання. Педагог зазначав, що в центрі повинна бути дитина. Головним завданням й вихованням є збереження спадщини народу шляхом послідовного розвитку духовних і фізичних сил учнів. Завданням школи, на думку педагога, мав стати розвиток індивідуальних здібностей і нахилів дитини; створення таких умов освіти, за яких народна воля могла б вільно розвиватися в дитині і лягти в основу духовного становлення молодого покоління; виховувати дитину чесною, здібною і діяльною людиною, задовольняти її природне прагнення до освіти [3, с. 19 – 22].

Ще на початку ХХ ст. Я. Ф. Чепіга звертав увагу освітян на те, щоб основні поняття та істини не сприймалися учнями пасивно і абстрактно, а відкривалися ними більше чи менше самостійно за допомогою досліджень, явищ і процесів, які складають основу для встановлення цих понять і законів. За Я. Чепігою, зміст методики шкільної праці – це розв'язання трьох завдань: Для чого навчати? Чого саме навчати? Як навчати? [12: 31]. Насамперед, учнів слід озброювати знаннями, необхідними навичками, навчати відповідно до вимог комплексної системи, потреб життя, зазначав педагог.

Науково-педагогічна діяльність Я. Чепіги особливо яскраво виявилася у постановці та вирішенні проблем початкового навчання. У своїх працях педагог відстоював думку про демократизацію навчально-виховного процесу, подолання примусу, насильства чи будь-якого тиску на дитину.

Провідне місце в системі формування особистості Я. Чепіга надавав розумовому вихованню. Вчителі повинні цілеспрямовано розвивати у дитини розум, пізнавальні здібності, пробуджувати інтерес до інтелектуальної діяльності, прищеплювати культуру розумової праці. Він один із перших українських педагогів, який значну увагу приділив глибокому та всебічному аналізу пізнавальних процесів. Пізнавальна діяльність, на думку вченого, починається з відчуття і сприймання, а потім переходить у мислення. Надавав важливого значення розвитку кмітливості, критичного мислення, вміння порівнювати, зіставляти головне і другорядне.



Багато уваги приділяв формуванню в учнів початкових класів інтелектуальних умінь – аналізу, синтезу, порівняння та класифікації. В його творах, методичних рекомендаціях подаються конкретні поради, як виробляти в учнів уміння читати, писати, списувати, працювати з книгами, аналізувати задачу, розв’язувати приклади [6: 47 – 49].

Видатний вітчизняний педагог *Григорій Григорович Ващенко (1878 – 1967)*, один із творців української національної освітньо-виховної системи, української національної педагогіки, яка відповідає духовності українського народу, його історичній місії й потребам державного будівництва України [11].

Освіту, розумове виховання підростаючого покоління Г. Ващенко вважав однією з найголовніших ланок формування національно свідомих українців. У першій частині фундаментального твору «Загальні методи навчання» педагог виокремив два головних завдання розумового виховання:

- дати молоді систематичні знання, які б стояли на рівні сучасної науки та відповідали вимогам історичного поступу України;
- розвинути у молоді формальні здібності інтелекту – спостережливість, пам’ять, творчу уяву й логічне мислення [11].

Професор Г. Ващенко у своїх працях подав ґрунтовне вчення про методи навчання. Так він виділяв дві групи методів: 1) методи, що характеризують організацію мислення школярів під час навчання (аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія); 2) методи, що характеризують участь вчителя та учнів у навчальному процесі: пасивні (лекція, розповідь, робота учнів з книгою, методи наочного навчання), напівактивні (евристичний метод), активні пошукові (шкільні екскурсії, лабораторно-дослідницький, реферативно-семінарський, метод проектів) [11]. Навчання, за твердженням Г. Г. Ващенка, має збуджувати інтерес учня самим своїм змістом, викликати бажання пізнати те, що не є відомим йому, спонукати його до самостійної праці, а не розважати тим, що безпосередньо до змісту навчання не належить. Педагог наголошував на тому, що потрібно так перебудувати навчально-виховний процес, щоб учні не були його пасивним об’єктом, щоб вони брали активну участь в ньому під керівництвом вчителя [1: 62].

Видатний вітчизняний вчений *Григорій Силович Костюк (1899 – 1982)*, психолог, педагог, один із фундаторів психологічної науки. Предметом постійної уваги, об’єктом теоретичних досліджень ученого були досить різноманітні психолого-педагогічні проблеми. Серед них важливе місце посідає проблема взаємозв’язку виховання і розвитку дитини, а також педагогічне керівництво цим розвитком у навчально-виховному процесі. На думку Г. С. Костюка, психічний розвиток слід розглядати як процес прогресивної якісної зміни особистості дитини. Діяльність суб’єкта необхідно досліджувати всебічно, наголошував учений. Розвиток особистості визначається не соціальним середовищем як таким, а змістом і характером її діяльності в цьому середовищі. Специфіка педагогічних задач полягає в їх вирішенні шляхом керованої вчителем діяльності учнів, їх активності. Отже, за твердженням дослідника, виховання досягне своїх найближчих і віддалених цілей лише в тому разі, коли приведе в дію сили самих учнів і спрямує їх використання. Вчений аргументовано довів, що знання, вміння, ціннісні орієнтації, засвоєні суб’єктом, стають внутрішніми чинниками його подальшого розвитку і визначають сприйняття наступних зовнішніх впливів. Вплив навчання на розвиток учня, стверджував Г. Костюк, має базуватися на раніше сформованих і на нових діях, набутих індивідом. Дуже важливо, щоб учитель забезпечував оптимальність навчальних завдань, які послідовно і поступово ускладнюються. Виняткова роль при цьому належить самостійності учнів, а саме, у використанні наявних знань з метою оволодіння новими. Важливо також активізувати прагнення індивіда до пошуку способів розв’язання нових, складніших ніж попередні, задач, як пізнавальних так і практичних [8: 534 – 537].

Видатний український педагог, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки *Василь Олександрович Сухомлинський (1918 – 1970)*, автор високогуманної та демократичної педагогічної концепції. Педагогічну спадщину Василя Олександровича пронизує проблема проектування людини, яка ґрунтується на ідеї всебічного розвитку особистості. Важливим напрямом усебічного розвитку особистості педагог вважав розумове виховання. Він говорив, що успішне розумове виховання можливе за умови, коли вчитель на кожному уроці буде одночасно викликати в учнів жагу до навчання і навчати їх вчитися. Тому, у Павлівській школі практикувалися уроки думки, творчі завдання, створення високого інтелектуального фону, прищеплення любові до читання, створення гуманного та вимогливого підходу до оцінювання,

вміла організація виконання домашніх завдань, виховання самодисципліни у розумовій праці. Розумову працю називав «зусиллям думки», а не просто сидінням за книжкою [11: 508]. Важливе місце у цьому відводив проблемному навчанню, коли новий матеріал учитель подає як проблему, яку учні разом із ним повинні розв'язати. Ідею перетворення освіти у важливу життєву цінність педагог тісно пов'язував з відсутністю чи наявністю в учнів інтересу до навчання. Мета початкової школи – «навчити дітей вчитися».

Навчання, на думку В. Сухомлинського, не механічне перекладання знань з голови вчителя в голову дитини. Завдання вчителя полягає в тому, щоб уміло й чуйно, наполегливо і вимогливо виховувати розумові й моральні сили дитини, допомогти їй досягнути навчання як праці, що вимагає великого напруження. Напруження власних зусиль, досягнутий працею успіх, радість розумової праці – ось три сходинки, піднімаючись по яких, дитина йде до міцних, осмислених знань. Розумове виховання передбачає набуття знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури інтелектуальної праці, виховання інтересу і потреби в розумовому збагаченні протягом усього життя, в застосуванні знань на практиці [10: 55 – 206].

**Висновки.** Тож, проблема формування навчальної діяльності посідає чільне місце в працях вітчизняних педагогів ХХ століття. Кожен наголошував на тому, що необхідно орієнтувати навчання на дитину, пробуджувати в ній інтерес, уміння і бажання вчитися. озброювати необхідними знаннями, уміннями і навичками для подальшого розвитку і становлення себе як індивідуальності. Звісно, в працях педагогів, яких ми розглянули, не звучить прямо формування повноцінної навчальної діяльності. Але всі ідеї, висвітлені дослідниками того часу, сьогодні знаходять своє місце у сучасних освітніх концепціях, програмах, ідеях. Тому важливо вивчати і враховувати кращі надбання вітчизняних педагогів і психологів при вирішенні таких актуальних завдань сучасної школи як формування повноцінної навчальної діяльності та уміння вчитися.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Видатні українські педагоги: Інформаційний довідник / Авт.-упор. Л. В. Калуська. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 224 с.
2. Гарус С. Педагогічна спадщина С. Ф. Русової // Початкова школа. – 2012. – № 6. – С. 56 – 58.
3. Демчук В. Концепція Української школи у творчості Якова Чепіги (1875 – 1938) // Рідна школа. – № 3 – 4. – 1997. – С. 19 – 22.
4. Замашкіна О. Д. Ідеї розвивального навчання в історико-педагогічному доробку вітчизняних дослідників першої третини ХХ ст. // Педагогіка і психологія. – №. 3 (56). – 2007. – С. 140 – 150.
5. Мосіяшенко В. А. Історія педагогіки України в особах / В. А. Мосіяшенко, О. І. Курок, Л. В. Задорожна: Навчальний посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 266 с.
6. Ніколенко Л. Я. Ф. Чепіга – фундатор національної початкової освіти в Україні // Початкова школа. – № 4. – 2005. – С. 47 – 49.
7. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта: Науково-методичний посібник / За ред. В. Г. Слюсаренка, О. В. Проскури. – К.: ІЗМН, 1998. – 196 с.
8. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова та ін.; Під заг. ред. А. М. Бойко. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 576 с.
9. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С. Ф. Русова: Вибр. пед. тв. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
10. Сухомлинський В. А. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. А. Сухомлинський. – Вибрані твори в 5-ти томах. Т. 1. – К.: «Рад. школа», 1976. – 654 с.
11. Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський: Навч. посіб. для студ. вищ.навч.закл. / Уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. – К.: Грамота, 2008. – 768 с.
12. Чепіга Я. Методика навчання в трудовій школі першого концентру / Я. Ф. Чепіга. – К.: Держвид України, 1930. – 268 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Нікітіна Олена Олександрівна** – аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.



Олена ПОДВОЛОЦЬКА (Кіровоград, Україна)

## ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ТА ПРОСТОРОВОГО БАЧЕННЯ

*У статті розглядається специфіка функції наочності в образотворчому мистецтві. Основною проблемою є недостатня розробленість наукової класифікації видів наочності та недостатність досліджень щодо функцій наочності в образотворчому мистецтві.*

*Ключові слова: образотворче мистецтво, наочність, функції наочності, динамічна наочність, просторові уявлення, просторове бачення, просторове мислення.*

*This article deals with the peculiarities of the function of visual aids in art. The main problem is the lack of development of the scientific classification of the types of visual aids and the lack of investigation of visual aids functions in art.*

*Key words: art, visual aids, visual aids functions, dynamic visual aids, space imagination, space vision, space thinking.*

**Постановка проблеми.** Недатня розробленість наукової класифікації видів наочності та досліджень функцій наочності в образотворчому мистецтві призводить до її використання як незначної допоміжної опори.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Психологами П.Я.Гальперінім, А.В. Запорожцем, Н.Н. Под'яковим розглядалось питання психологічного сприйняття наочності. Велику увагу наочності серед художників-педагогів приділяли В.К. Шебуєв, А.Є. Єгоров, А.П. Лосенко К.П.Брюллов. А.П. Яшухінім були розроблені вимоги до наочних засобів навчання живопису. На сучасному етапі робота з наочним матеріалом не має єдиної лінії розвитку. Навчально-методичні таблиці не мають системності та повноцінності, демонструючи етапи виконання роботи. Сучасні дослідження у цьому напрямі майже не проводяться.

**Метою написання статті** є визначення залежності етапів розвитку просторового мислення та поставлених образотворчих задач від функцій наочності та її зв'язку з об'єктом сприйняття.

**Виклад основного матеріалу.** Ідея наочності, як принципу навчання пов'язана з іменем корифея античної філософської думки – Аристотелем. Він вважав мистецтво відтворенням дійсності і надавав йому пізнавального значення. Мислитель підкреслював об'єктивний зміст усіх логічних операцій і відповідність форм абстрактного мислення основним формам буття. Висуваючи ідею розвиваючого навчання, Й. Г. Песталоцці, великого значення надавав наочності в навчальному процесі, яка допомагає розвивати спостережливість. На його думку органи відчуття дають неупорядковані відомості про навколишній світ. Тому завдання навчання він бачив у знищенні безладу в спостереженні завдяки розмежуванню предметів та поєднанню однорідності. Першим хто розробив теорію наочності як загально-дидактичного принципу навчання був чеський педагог Ян Амос Коменський. Він вважав наочність «золотим правилом». Вчений довів неефективність вербального навчання, підкреслюючи, що метод навчання повинен зменшувати труднощі засвоєння матеріалу [2: 262].

Розвиваючи вчення про наочність, К.Д. Ушинський стверджував, що вона відповідає психологічним особливостям дітей, які мислять формами, звуками та фарбами. Він наполегливо підкреслював важливість формування спостережливості, та бачив в наочності засіб розвитку мислення.

Вчення І.П. Павлова про аналізатори дає фізіологічне обґрунтування принципу наочності. Аналізатори являються апаратом для зв'язку з зовнішнім світом. При узгодженій роботі різних аналізаторів створюється більш точне сприйняття натурної постановки. Тому відомі художники-педагоги І.Є. Рєпін, Д.Н. Кардовський перед тим як почати малювати предмет вважали за потрібно вивчити його за допомогою ліплення. В сучасній педагогічній практиці обов'язковою передумовою зображення натурної постановки є максимально можливе вивчення об'єкту з різних сторін.

В процесі образотворчої діяльності особливості виявлення просторових форм і відношень призводять до розкриття таких внутрішніх зв'язків, що не фіксуються при звичайному сприйнятті предмету. Це викликає значні труднощі особливо з новими формами на початкових етапах роботи. Мислення зоровими образами Р.Арнхейм, Г.Грегори, В.П. Зінченко розглядають як складний процес перетворення зорової інформації. При об'ємно-конструктивній побудові об'єкту студент має визначити його положення в просторі, співвідношення частин та цілого, виявити походження просторових залежностей та перетворень. Наочність допомагає організувати розумову діяльність по виявленню прихованих від безпосереднього сприйняття просторових

відношень та проаналізувати трансформації форми залежно від положення об'єкту в просторі. Систематичність, послідовність та прийнятність наочного матеріалу сприяє формуванню просторових уявлень і забезпечує зв'язок між конкретним і абстрактним.

Конкретне та абстрактне сприйняття забезпечують різні півкулі головного мозку. Це означає, що ліва та права півкулі сприймають один і той самий об'єкт по-різному: ліва – абстракція, права – конкретика. Права півкуля розпізнає форму об'єкта тим точніше, чим краще сприймає другу супроводжуючу характеристику – розмір та місцезнаходження. Помилка в сприйнятті супроводжуючих ознак неодмінно тягне за собою помилку в пізнанні форми [1: 46]. В образотворчому мистецтві об'ємно-конструктивна побудова будь якого об'єкта це абстракція реального предмета, в якій зберігаються лише форма та пропорції розмірів при повній відсутності інших властивостей. Створення абстрактної моделі об'єкту нового образу вимагає від студента уявити перетворений образ спочатку всередині даного об'єкту. Перетворення основних якостей в образне уявлення реального предмету, залежно від образотворчої задачі, є процесом перекодування, що викликає значні труднощі. Саме наочність розширює кордони сприйняття, роблячи процес свідомим, та забезпечує зв'язок між конкретним і абстрактним.

Н.Н. Волков стверджував, що дитина зображує предмет одночасно збоку та зверху тому, що ніколи не сприймала свідомо змін образу речей в залежності від зміни точки зору. Він радив не пояснювати, а збагачувати уявлення через розвиток осмисленого сприйняття. Наочність, удосконалюючи сприйняття об'ємно-конструктивних форм в просторі, розвиваючи навички їх трактування в образотворчому мистецтві, збагачує просторові уявлення.

І.П. Павлов першим встановив, що основою уявлень є часові нервові зв'язки, що формуються в корі головного мозку в процесі систематичної пізнавальної та учбової діяльності. Нервові зв'язки реагують на кожен певну ознаку предмету, тому необхідно забезпечити багаторазове та цілеспрямоване сприйняття об'єкту. Тобто необхідно постійно змінювати умови сприйняття об'єкту, завдяки чому нервові зв'язки в свідомості формуються автоматично, та з кожним разом все легше. На нашу думку забезпечити різноманітність та цілеспрямованість сприйняття здатна наочність з зображенням об'ємно-конструктивних побудов різноманітних форм з урахуванням ступеню складності матеріалу. На початку доцільно розвивати уявлення про кожний предмет окремо, а потім про групи предметів. Наочність має виконувати роль ілюстрації до однієї сторони складного явища і відповідати розвитку студентів, задачам уроку та складності навчальної програми.

Наочність сприяє накопиченню просторових уявлень, які стають поштовхом для просторового бачення, що не обмежується особливостями побудови окремих елементів, а полягає в розумінні характеру просторових зв'язків та просторових відношень з урахуванням точки зору. З часом, сформоване просторове бачення, підпорядковується цілям і задачам заданої постановки, повинно бути вплетене в сприйняття.

В ході проведених нами спостережень за студентами на практичних заняттях ми виявили, що для перетворення основних якостей реального предмету в образне уявлення про тривимірний об'ємно-конструктивний механізм наявність предмету та мовна установка викладача виявляються недостатніми. І.С. Якіманська зазначає, що образ виникає під впливом двох тісно пов'язаних детермінант: наочної основи та вимог до діяльності, обумовлених завданням, що і треба враховувати при використанні принципу наочності [5: 47]. В ряді досліджень нею було виявлено, що доступність того чи іншого виду графічного зображення залежить не від особливості мислення, а від організації навчання. Розірваність наочного матеріалу не формує системи просторових зв'язків та просторових уявлень, ускладнюючи процес навчання. Знайомлячись з окремими видами тривимірних об'ємно-конструктивних побудов студенти не порівнюють його з іншими. Наочність здатна змусити розмірковувати, порівнювати, аналізувати та синтезувати.

Н. Бор присвятив проблемі наочності та моделі чимало філософських роздумів і прийшов до висновку, що наочне та модельне тлумачення об'єктів співпадає. Під моделлю В.А. Штофф розумів таку подумку уявлену або матеріально реалізовану систему, яка відображаючи об'єкт дослідження здатна замішувати його так, що його вивчення дає нам нову інформацію про даний об'єкт [4: 19]. Внаслідок цього, створюючи модель явища чи об'єкта, задачею наочності стає організація сприйняття наданої інформації в необхідному об'ємі.

При порівняльному аналізі моделей та інших форм і засобів пізнання з'ясовується, що хоча моделям, як і іншим формам пізнання властиві гносеологічні функції, але виконують вони їх

особливим специфічним способом, а саме за рахунок функції абстрагування. Являючи собою специфічну форму абстракції, модель з розвитком знань стає засобом конкретизації [4: 151]. Від моделі структури просторового образу наочності залежить адекватність абстрактних образів студентів. На нашу думку, інформативний зміст наочності, що забезпечує виявлення та ідентифікацію якостей та властивостей об'єктів, що вивчаються є функцією наочності в образотворчому мистецтві.

Розуміння того, що об'ємно-конструктивні побудови об'єктів у просторі можна розглядати як метод наукового пізнання та метод засвоєння знань, у зв'язку з тим, що нові просторові уявлення мають іншу психологічну природу ніж ті, що створюються на основі візуального сприйняття. Наближуючи уявлення до реальності вони водночас наближають студента до просторового мислення. В. Томсон (Кельвін) проголосив у своїх відомих «Балтиморських лекціях», що зрозуміти явище – означає побудувати його механічну модель. На нашу думку, в процесі образотворчої діяльності при графічній побудові моделей об'єктів відбувається розуміння механізму побудови в декілька етапів. Кожний етап потребує відповідної наочності для організації сприйняття інформації в необхідному для даного випадку об'ємі та формі.

На перших етапах відбувається збагачення просторових уявлень на основі наочного матеріалу через порівняння, співставлення різних частин та елементів об'єкту вивчення. Безпосередня побудова малюнку здійснюється більше за аналогом наочності без повного розуміння механізмів, зв'язків та об'єктивних законів простору. Вміння знаходити і бачити головне та вміння бачити теж саме в іншому зображенні, створюючи абстрактний образ потребує перцептивної підтримки у вигляді наочності. Наочність сприяє розумінню того, що просторові властивості розповсюджуються не тільки на даний об'єкт, а належить до класу предметів подібних за геометричною формою. На початкових етапах наочність повинна демонструвати тривимірну об'ємно-конструктивну побудову одиничного предмета чи просторової залежності видозміни однієї геометричної форми. Л.С. Виготський зазначав, що розчленування об'єкта на одиниці дозволяє пізнати конкретні закономірності цілого. В процесі накопичення просторових уявлень розширюються можливості студентів бачити механізм просторових залежностей всіх форм та елементів в цільній прив'язці до точки зору та лінії горизонту.

Наочність повинна формувати розуміння зміни форми об'єкту чи його елементів в залежності від зміни точки зору. Одним із завдань наочності на другому, найбільш довготривалому етапі – сформувати вміння прогнозувати просторові співвідношення попередньо не сприйманих об'єктів. Тому наочність повинна бути динамічною. Динамічність наочності полягає в фіксації способу перетворення об'єкту в залежності від зміни точки зору, або зміни положення об'єкту сприйняття. Можливості динамічної наочності значно зростають. Загальноприйнята об'ємно-конструктивна побудова форми демонструє тільки прийоми створення абстрактного образу. Динамічна наочність розкриває принцип видозмінення за рахунок якісного аналізу структури простору. Сприймаючи одиничний предмет чи явище ми можемо усвідомити його як випадок із загального. Цей перехід від одиничного до загального на думку С.Л. Рубінштейна відбувається всередині сприйняття [3: 236]. Таким чином динамічна наочність, що містить конструкцію одного об'ємно-просторового об'єкту, але з різних точок зору демонструє не тільки модель існування предмету, а і походження різноманітних геометричних форм. В сучасній практиці навчання образотворчому мистецтву не приділяється належної уваги динамічній наочності що демонструє один об'єкт в різних просторових положеннях.

З власного досвіду ми помітили, що спостерігаючи за предметом з однієї точки зору не можливо отримати повної вичерпної інформації про предмет. Для його досконального вивчення потрібно отримати якомога більше різноманітної інформації. При вивченні графічних зображень одним з ефективних варіантів є зображення розрізів об'єкту сприйняття. Метод дозволяє побачити об'єкт зсередини, відчувти внутрішній простір, та товщину стінок об'єкту. С.Л. Рубінштейн вважав, що об'єкт в процесі мислення включається в нові зв'язки в силу чого виступає в нових якостях, що фіксуються в нових поняттях. З об'єкту немов «вичерпується» новий зміст, він немов повертається кожного разу іншою своєю стороною і в ньому виявляються все нові властивості. Ж.Піаже зазначає, що не впливаючи на об'єкт і не перетворюючи його, суб'єкт не зможе зрозуміти природу об'єкту і залишиться на рівні простих описів. Намагаючись вивчати об'єкти все глибше треба запропоновувати студентам різноманітну наочність, а не тільки стандартне зображення з одного класичного положення. Таким чином наочність, що містить розрізи об'єктів пропонує нове трактування простору і сприятиме ефективному розвитку

просторових уявлень, що в свою чергу значно покращить рівень образотворчих робіт. В сучасній практиці наочність даного виду майже не застосовується.

Просторові властивості в образотворчому мистецтві займають провідне місце в характеристиці предмету, а його положення в просторі визначається розміщенням по відношенню до інших предметів. Б.Г.Ананьев зазначав, що відповідні відношення можуть бути вивчені, виявлені, та використані тільки в процесі перетворювальної діяльності, направленої на видозмінення об'єкту. Виділення просторових залежностей з об'єкта сприйняття може ускладнюватись багатогранністю конструктивної моделі об'єкта сприйняття. Опора на наочні просторові схеми створює умови для виникнення необхідних абстрактних образів. У випадку, коли модель об'єкту наочності зображується з однієї точки зору, ми маємо зображення, яке пов'язане з невеликою кількістю неглибоких нервових зв'язків в корі великих півкуль головного мозку. Наочність із зображення моделі об'єкту одночасно з різних точок зору відносно лінії горизонту утворює більше нервових зв'язків і вони стають більш стійкими. Таким чином наочність виявляє не тільки стимулюючий вплив на розвиток просторового бачення, а стає джерелом знань про простір, його властивості та відношення.

Просторове бачення формується в системі знань мовної та графічної культури, але домінуюча роль належить умовно-графічним зображенням. Досліджувані нами закономірності та сформовані образи повинні представляти собою єдину систему, пов'язану з простором, що гарантує логічне перетворення образів в процесі вирішення образотворчих задач. Вміння в уяві змінювати просторове положення об'єктів та безпомилково відображати перетворення образу в малюнку вказує на сформовані принципово інші способи орієнтації в просторі та відповідно високий рівень просторового мислення.

Нами були виділені етапи використання наочного матеріалу в залежності від сформованості просторового бачення. Вони не чіткі, але взаємопроникаючі. Враховуючи те, що в образотворчому мистецтві наочність виступає як самостійне джерело для отримання нових знань необхідно дотримуватись єдиної лінії розвитку наступних знань. Нові поняття, що виражені абстрактними формами, або їх взаємозв'язок необхідно подавати таким чином, щоб вони вступали у взаємодію зі старими. Ефективність навчання залежить від зв'язку з психічною діяльністю, що формується в потрібному напрямку. Ідея єдності наочності з психічною діяльністю значно розширює потенційні можливості наочності в образотворчому мистецтві, яка використовуються не повною мірою. Навчально-методичні таблиці на сучасному етапі не мають системності та повноцінності, демонструючи в більшості випадків хід виконання роботи. Динамічна наочність, що дозволяє дослідити та ґрунтовно засвоїти механізм зміни побудови в залежності від ракурсу, майже не використовується.

**Висновки.** Викладене вище дає змогу стверджувати, що наочність на уроках образотворчого мистецтва не просто додатковий ілюстративний засіб, що полегшує засвоєння матеріалу, а самостійне джерело для отримання нових знань. Наочність, в залежності від етапів розвитку просторового мислення та задач уроку має різну функцію та різний зв'язок з об'єктом. На нашу думку, основною функцією наочності в образотворчому мистецтві є інформативний зміст що забезпечує виявлення та ідентифікацію якостей і властивостей об'єктів вивчення. На початкових етапах забезпечує зв'язок між конкретним і абстрактним сприяючи розвитку образного мислення. В організації розуму центральну роль виконує зір, тому наочності, особливо на початкових етапах, належить провідна роль в накопиченні просторових уявлень. Наступний етап вимагає динамічної наочності, що розкриває єдність принципу зміни форм, фіксує спосіб перетворення об'єктів. При сформованому просторовому баченні необхідність в наочності відпадає і розвиток просторового мислення здійснюється на базі роботи з натури, по пам'яті, та за уявою. Можемо зробити висновок, що при повноцінній та доречній наочності забезпечується зв'язок між конкретним і абстрактним, стимулюється розвиток образного мислення, розширюється просторові уявлення та формується просторове бачення. Сформовані поняття в свою чергу являють собою базу для розвитку просторового мислення тобто мислення просторовими образами.

Наочність забезпечує організованість та цілеспрямованість процесу сприйняття. Практика навчання образотворчому мистецтву потребує розроблення наукової класифікації видів наочності пов'язаних з психічною діяльністю для перетворення та формування її в необхідному напрямку заради підвищення ефективності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демидов, В. Е. Как мы видим то, что мы видим [Текст] / В. Е. Демидов. — М. : Знание, 1987. — 240 с.
2. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский. — М., 1955. — 651 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
4. Штоф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штоф. — М. ; Л., 1966. — 300 с.
5. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И. С. Якиманская. — М. : Педагогика, 1980. — 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Подволоцька Олена Станіславівна - аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Валерія РАСКАЛІНОС (Євпаторія, Україна)**

## КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

*У статті розглянуто критерії, показники та рівні рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів, що дозволяють досліджувати динаміку освоєння основ професійного саморозвитку особистості як теоретичні категорії. Визначено та обґрунтовано їх показники задля досягнення високих результатів у підвищенні рівня досліджуваного поняття на основі сутності структурних компонентів рефлексивної компетентності. Наведено рівні сформованості компетентності з урахуванням її внутрішньої структури.*

*Ключові слова: критерії, показники, рефлексивна компетентність, рівні сформованості рефлексивної компетентності, соціальний педагог.*

*The article describes the criteria, indicators and levels of reflective competence of future social teachers, allowing the investigation of the dynamics of the formation of the foundations of professional self-identity as a theoretical category. To achieve the results the author defines the concepts and valid indicators of the reflexive nature of competence on the basis of its structural components. Taking into consideration the internal structure of competence the author indicates its levels of its formation.*

*Keywords: criteria, indicators, reflective competence, levels of formed reflexive competence, social teacher.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство вимагає від особистості фахівця швидкої адаптації, якісного вміння вирішувати проблеми життєвого, професійного та прикладного характеру. Саме тому сьогодні необхідно забезпечувати майбутнього фахівця можливостями самостійно та вмотивовано набувати нові знання, генерувати нові ідеї, швидко проходити етапи адаптації та приймати активну участь у формуванні власної особистості. Такі можливості має забезпечити сформовані в особистості в період здобуття професії здатність до здійснення рефлексії, вміння займати рефлексивну позицію, актуалізувати рефлексивні вміння тощо.

Провідні державні документи, серед яких Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції національного виховання, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української духовності, актуалізують впровадження компетентнісного підходу як основи новоутворень в системі освіти. Орієнтація процесу навчання у вищому навчальному закладі на новий результат – компетенції та компетентності – вимагає забезпечення якості та критеріїв сформованості компетентності, у тому числі й рефлексивної.

**Аналіз актуальних досліджень.** Рефлексія як необхідна категорія соціально-педагогічної діяльності актуалізується у дослідженнях особливостей організації професійної підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів в умовах вищої школи (Л. Боднар, З. Бондаренко, В. Головань, О. Карпенко, В. Коваль, Г. Локарева, Л. Міщик, В. Поліщук, З. Фалинська). Питанням рефлексивної компетентності та рефлексії професійної діяльності присвячено наукові доробки Ю. Бабаян, О. Байдарової, А. Гаврилова, М. Марусинець, К. Нор, О. Поліщук, Г. Полякової, С. Степанова, І. Семенова, С. Сидорова, І. Стеценко.

Незважаючи на значний обсяг теоретичних та прикладних розроблень, проблема рефлексивної компетентності насамперед соціальних педагогів викликає гострі дискусії, оскільки зазначені дослідження не вичерпують усіх питань професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Відповідно до мети написання статті необхідно визначити та охарактеризувати основні критерії, показники та рівні якості сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Обґрунтування критеріїв та показників рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів є найважливішим завданням дослідження, тому що за його відсутності стає неможливим діагностування рівня цього особистісно-професійного надбання фахівця з соціальної педагогіки, це також сприяє визначенню ефективності психолого-педагогічної системи підготовки соціальних педагогів, порівнянню результатів дослідження. Визначення рівня рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів сприятиме коригуванню процесу підготовки справжнього фахівця, який виявляє здатність виконувати складні професійні завдання.

Загальновідомо, що критерії повинні відображати основні закономірності формування певного явища, існуючі взаємозв'язки між компонентами в моделі, динаміку явища, що вивчається, і розкриватися через специфічні ознаки кожного структурного компонента.

Словник іншомовних слів визначає поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – здатність розрізняти) як ознаку, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чогось, мірило оцінки.

Над проблемою критеріїв і показників психологічних явищ та їх співвідношення працювало багато педагогів і психологів, зокрема Ю. Бабанський, П. Городов, С. Максименко, В. Ягупов.

У педагогічній і психологічній довідковій літературі термін «критерій» визначається як: мірило для визначення, оцінка предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [8]; підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило, мірка [6]; стандарт, виходячи з якого можуть прийматися рішення, робитись оцінки або класифікація; рівень досягнень, який визначається метою, за ступенем наближення до якої оцінюється прогрес [1]. П. Городов, розглядаючи проблему оптимізації навчання у вищій школі, під критерієм розуміє показник, на підставі якого можна судити про ефективність процесу [5]. А. Спірін, досліджуючи проблему взаємозв'язку критеріїв і показників, вважає, що кожен показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв [2]. Л. Савенкова і Г. Гапончук відзначають, що критерій включає в себе сукупність основних показників, які розкривають певний рівень якого-небудь явища [4].

Досить цікавою є дефініція поняття «критерій», що запропонована в дослідженні А. Галімова, який визначив, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, низкою ознак» [3]. Критерії повинні відповідати вимогам об'єктивності, ефективності, надійності і високій достовірності, спрямованості критерію [2].

Кожний критерій виражає вищий рівень явища і є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами, за його допомогою можна встановити міру відповідності існуючого рівня сформованості рефлексивної компетентності. Критерії є дещо умовними, але вони потрібні для більш якісного вивчення особливостей формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Проаналізуємо компоненти рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів з точки зору наявності критеріїв.

Мотиваційно-аксіологічний компонент є основою, на якій будуються основні професійні якості майбутнього педагога. До цього компоненту ми відносимо сформованість мотивації до здійснення рефлексії не тільки самого себе та інших суб'єктів взаємодії, але й самої соціально-педагогічної діяльності та конкретних професійних ситуацій. А також включаємо розвиненість ціннісних орієнтацій на використання рефлексії безпосередньо в соціально-педагогічній діяльності, показником чого є ціннісні орієнтації та професійні цінності. Саме тому його критеріями доцільно обрати сформованість мотивації до здійснення рефлексії та розуміння цінності рефлексивної компетентності.

Основу рефлексивної компетентності складають знання як її змістово-процесуальний компонент. Оволодіння знаннями допомагає студентам – майбутнім соціальним педагогам – ефективніше досягати результатів діяльності у відповідності з прийнятими професійними і соціальними нормами, стандартами, вимогами. Критеріями змістово-процесуального компоненту вважаємо сформованість структурної системи наукових знань про рефлексію та володіння знаннями про рефлексію в соціально-педагогічній діяльності.

Організаційно-діяльнісний компонент формується з переліку вмінь та навичок в процесі квазіпрофесійної діяльності під час навчального процесу. Критерієм компонента доцільно обрати сформованість рефлексії та розвиненість педагогічної рефлексії.

Наступний компонент – професійно-творчий. Він проявляється в розвиненості професійної рефлексії та рівні володіння рефлексією. Сформованість даного компонента є важливим у підготовці майбутнього соціального педагога та формування його професійної творчості.

Кожен критерій вимагав розробки набору відповідних показників на підставі аналізу яких можливо виносити судження про міру розвитку досліджуваного феномену. Такими показниками ми визначаємо змістові характеристики відповідних структурних складових.

Визначаючи критерії діагностики рефлексивної компетентності майбутнього соціального педагога, ми керувалися її сутнісними характеристиками та положеннями критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер та специфіку діяльності, мотиви та ставлення до її виконання). Також ці критерії мають чітко та недвозначно вимірюватися якісними показниками та виражатися у показниках кількісних.

Критерій повинен бути розгорнутим, тобто включати в себе більш дрібні одиниці вимірювання, що дозволяють у реальній практиці «заміряти» дійсність у порівнянні з ідеалом. Такими одиницями є показники (ознаки).

Термін «показник», за «Новим тлумачним словником української мови», визначається як: свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення чого-небудь [6]. Показник (ознака) як компонент або складова критерію в цьому випадку є типовим і конкретним виявом однією з суттєвих сторін досліджуваного явища, процесу, за яким можна судити не тільки про його наявність, а й про рівень його розвитку.

Так, показниками, за якими можна визначити рівень сформованості та розвитку рефлексивної компетентності майбутнього соціального педагога ми вважаємо такі:

- критерії мотиваційно-аксіологічного компоненту включають в себе наступні показники: розвиненість, якість, стійкість, соціально-педагогічну забарвленість, системність мотивів рефлексії у професійній діяльності, а також осмисленість та стійкість ціннісного ставлення до рефлексивної компетентності;

- критерії змістовно-процесуального компоненту характеризуються такими показниками як: повнота, цілісність, міцність, наповнюваність, використання психолого-педагогічних знань про рефлексію; глибина, точність та системність усвідомлення та осмислення рефлексії, а також надситуативність та діалектичність професійної рефлексії;

- критерії організаційно-діяльнісного компоненту мають наступні показники: якість, комплексність, міцність професійної рефлексії та систематичність, оригінальність, самостійність дій щодо забезпечення педагогічної рефлексії;

- критерії професійно-творчого компоненту включають в себе наступні показники: якість, глибина, ступінь використання рефлексії як особистісної характеристики; надситуативність, соціально-педагогічна забарвленість, діалектичність рефлексії в професійній творчості.

Використовуючи розроблений критеріальний підхід до діагностики рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів, ми вважали за необхідне визначити якісну характеристику рівнів сформованості цієї інтегративної властивості особистості майбутнього фахівця.

Визначення рівнів дало нам можливість простежити динаміку формування досліджуваного утворення, виявити недостатньо розвинуті критерії та показники, намітити шляхи подальшого розвитку й обрати засоби та методи, за допомогою яких можна було б впливати на розвиток рефлексивної компетентності.

Обґрунтовані критерії та показники дали змогу охарактеризувати чотири рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутнього соціального педагога: високий, достатній, середній і низький.

**Низький рівень** характеризується відсутністю стійкого бажання здійснювати рефлексію, відсутністю інтересу до саморозвитку та самоосвіти, відсутністю бажання вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу. У студента не завжди проявляється позитивне ставлення до професії соціального педагога. Знання про категорію «рефлексія», її види, функції уривчасті. Студент відчуває значні труднощі при аналізі та осмисленні соціально-педагогічних ситуацій, протиріч, що виникають, у судженнях присутня категоричність. Рефлексивні вміння частково сформовані, уміння виявляти і відображати можливості учасників соціально-педагогічних ситуацій утруднені, рефлексивні дії епізодичні. У студента частково сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, неповне відображення власного ставлення до об'єкта пізнання.

**Середній рівень** характеризується наявністю бажання здійснювати рефлексію, наявністю інтересу до саморозвитку та самоосвіти, бажання вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу, позитивним ставленням до професії соціального педагога. Студент усвідомлює важливість знань про категорію «рефлексія», її види, функції, виявляє до них інтерес, володіє психолого-педагогічними знаннями, що розкривають сутність і закономірності професійної рефлексії. Окрім того, відчуває незначні утруднення при аналізі та осмисленні соціально-педагогічних ситуацій, протиріч, що виникають, в судженнях епізодично присутня категоричність. У студента достатньо сформовані рефлексивні вміння, уміння виявляти і відображати можливості учасників соціально-педагогічних ситуацій, але рефлексивні дії не завжди послідовні. У студента достатньо сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, аналіз власного ставлення до об'єкта пізнання.

**Достатній рівень** характеризується наявністю стійкого бажання здійснювати рефлексію, інтересом до саморозвитку та самоосвіти, бажанням вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу, позитивним ставленням до професії соціального педагога. Студент усвідомлює важливість знань про категорію «рефлексія», її види, функції, виявляє стійкий інтерес до поглиблення вже отриманих теоретичних знань з проблеми професійної рефлексії на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень. Студент може самостійно робити висновки, обґрунтовує їх. Виявляє творчий підхід у вирішенні виявлених проблем, але епізодично потребує інструктивної допомоги більш кваліфікованого фахівця. У студента достатньо сформовані вміння самопізнання, самоаналізу, відображення власного ставлення до об'єкта пізнання.

**Високий рівень** характеризується стійким бажанням студента здійснювати рефлексію, наявним підвищеним інтересом до саморозвитку та самоосвіти, активно проявляє бажання вирішувати соціально-педагогічні завдання на основі рефлексивного аналізу, має позитивне ставлення до професії соціального педагога. Студент усвідомлює особливості реалізації рефлексії у власному житті та професійній діяльності. Саме тому проявляє індивідуальну активність та стійкий інтерес до теоретичних знань про категорію «рефлексія», її види, функції, прагне отримувати теоретичні знання з проблеми професійної рефлексії на основі вивчення вітчизняних і зарубіжних досліджень. Студент здатний швидко продукувати ідеї, перемикається та знаходить нестандартні рішення, він активно використовує рефлексивні вміння, вільно виявляє та цілісно відображає можливості учасників соціально-педагогічних ситуацій, проявляє системність і послідовність рефлексивних дій, творчий підхід у вирішенні проблем. Студент активно використовує самопізнання, самоаналіз, творчо аналізує власне ставлення до об'єкта пізнання. Яскраво виражений особистісний зміст рефлексії у професійній діяльності.

Окрім того, рівень сформованої рефлексивної компетентності майбутнього соціального педагога значною мірою опосередковується цілеспрямованим включенням його в процес саморегуляції, самореалізації та його рефлексивною позицією.

**Висновки.** Отже, визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів є складною педагогічною системою, ефективність якої залежить від критеріальних показників. Визначені критерії та показники рефлексивної компетентності дозволяють виявити рівень підготовки студентів до використання рефлексії в процесі майбутньої професійної діяльності.

Обраний нами напрям дослідження має своє продовження у розробці методики діагностики сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів та пошуку ефективних шляхів її формування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Большой толковый психологический словарь / [пер. с англ. Ребер Артур]. – М. : АСТ : Вече, 2001. – Т. 1 – 592 с.
2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Высш. шк., 1985. – 176 с.
3. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.
4. Гапончук Г.И. Формирование военно-педагогической направленности курсантов / Г.И. Гапончук. – М. : ВПА, 1990. – 76 с. (наоборот)
5. Городов П.Н. Оптимизация процесса воспитания в высшей школе / П.Н. Городов. – М. : ВПА, 1990. – С. 9–17.



6. Новий тлумачний словник української мови [укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко]. – К. : Аконтіт, 2001. – Т. 2. Ж–О. – 911 с.
7. Петрович В.С. Теоретичні засади розвитку професійної компетентності соціальних педагогів у процесі підвищення кваліфікації/ В. С. Петрович // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. - №20. – С. 42-47.
8. Популярна юридична енциклопедія / [В.К. Гіжевський, В.В. Головченко, В.С. Ковальський та ін.]. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 528 с.
9. Рибалко, Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) [Текст] : монографія / Л. С. Рибалко. — Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. — 442 с.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**Раскалінос Валерія Миколаївна** – старший викладач кафедри педагогіки та психології Євпаторійський інститут соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

**Ірина ТАРАН (Маріуполь, Україна)**

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті розглянуті основні підходи до формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вихователів. Автор аналізує специфіку підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі в класичному університеті із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.*

*Ключові слова: компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти.*

*The article describes the main approaches to the formation of information and communication competence of future teachers. The author analyzes the specific training of future professionals in the field of pre-classical university with the use of information and communication technologies.*

*Keywords: competence, information and communication competence, training of future professionals of preschool education.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку нашої держави відбувається становлення нової системи освіти, яка пов'язана з входженням інформаційно-комунікаційних технологій у різні сфери діяльності людини, не оминаючи і дошкільну освіту.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, уміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [4: 6], так саме проходить дискусія серед українських науковців навколо інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців. Саме тому пріоритетним завданням підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є сприяння професійному розвитку і саморозвитку майбутніх педагогічних працівників на засадах застосування у практиці інформаційно-комунікаційної компетентності.

В Україні, незважаючи на тривалий період дослідження проблем комп'ютеризації освіти та компетентнісного підходу підготовки майбутніх спеціалістів мало розглянутими залишилися проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності у навчальному процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Однією з ключових компетентностей сучасної освіченої особистості є інформаційно-комунікаційна компетентність. Педагогічні працівники, завдання яких полягає у навчанні та вихованні молодих громадян інформаційного суспільства, з одного боку, самі повинні задовольняти критеріям нової інформаційної особистості, а з іншого – повинні володіти інноваційними технологічними інструментами і застосовувати їх у своїй професійній діяльності [5: 56; 5:63].

Заслуговує на особливу увагу інформаційно-комунікаційна компетентність тому, що саме вона дає можливість особистості бути сучасною, активно діяти в інформаційному середовищі, використовувати найновітніші досягнення техніки в своїй професійній діяльності. Слід відмітити, що майже всі науковці виділяють цю компетентність як обов'язкову складову професійної компетентності педагога. В структурі професійної компетентності В.Бубнов, А.Гуржій, М.Жалдак, Г.Козлакова, Н.Морзе та інші науковці виділяють інформаційно-комунікаційну компетентність.

Аналізу інформаційно-комунікаційної компетентності присвячені праці Н. Баловсяк, В. Вембра, О. Кузьминської, О. Овчарук, Л. Петухової, О. Спіріна, Н. Сороко, Хвілон Є. (*Evgueny Khvilon*), Хуторського А. та ін [4: 16].

Як стверджує О. Спірін, ІК-компетентність – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих [7: 215], зокрема професійних задач підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх вихователів підсилює практичну орієнтованість освіти, підкреслює роль досвіду, вмінь практично реалізовувати знання, встановлюючи підпорядкованість знань умінням та акцентує увагу на результатах освіти, розглядаючи їх не як суму засвоєних відомостей, а здатність людини вирішувати життєві й професійні проблеми, діяти в різних проблемних ситуаціях [7: 48-49].

Радою Європи прийнята модель загальних ключових компетентностей, якими повинні володіти молоді європейці [3: 156; 8: 11]:

1) політична й соціальна компетентність – здатність брати на себе відповідальність, брати участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів тощо;

2) міжкультурна компетентність – здатність прийняти інші культури, мови та релігії, здатність виявляти повагу один до одного тощо;

3) комунікаційна компетентність – володіння усним і письмовим спілкуванням, зокрема володіння декількома мовами;

4) інформаційна компетентність, пов'язана з виникненням інформаційного суспільства – володіння відповідними технологіями, розуміння їх застосування, здатність критично осмислювати повідомлення, що розповсюджуються масовими медіа засобами та рекламою;

5) компетентності продовженого навчання – здатність навчатися протягом усього життя в контексті неперервної професійної підготовки і соціального життя.

Під час проведення відеоконференції "Реформування системи освіти: цілі, завдання, очікувані результати" у квітні 2011 року заступник Міністра освіти і науки України Борис Жебровський однією зі складових "глибинних реформ" системи освіти назвав інформаційно-комунікативні технології (ІКТ), їх стовідсоткове впровадження. Та першочерговим завданням на цьому шляху заступник міністра намітив оволодіння комп'ютерною грамотністю перш за все вчителем [2].

**Мета написання статті** – уточнення понять інформаційно-комунікаційної компетентності, визначення змісту та місця в системі професійно-спеціалізованих компетентностей вихователя.

Для вирішення цієї мети визначено такі завдання – проаналізувати шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів, виявити умови формування їх навичок застосування інформаційно-комунікаційних технологій, визначити перспективні напрями для подальшого наукового розв'язання визначеної проблеми.

**Виклад основного матеріалу.** У Національній доктрині розвитку освіти (Україна XXI століття) зазначено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [6: 3].

Новітні умови роботи майбутніх фахівців з дошкільної освіти залежать від інформованості однієї людини; від інформації, яка належить іншим, і вже недостатньо вміти самостійно засвоювати та накопичувати інформацію, потрібно навчатися такій технології роботи з інформацією, коли готуються та приймаються рішення на основі колективного знання. Виділення інформаційно-комунікаційної компетентності як окремої складової професійної компетентності вихователя обумовлено активним використанням ІКТ у всіх сферах людської діяльності, в тому числі і в дошкільній освіті.

Базовим компонентом дошкільної освіти визначається зміст навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі, який реалізується у відповідних програмах розвитку, навчання, виховання дітей: «Впевнений старт», «Дитина в дошкільні роки», «Дитина», «Українське дошкілля», «Я у Світі» [1: 51], що рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Щоб підвищити ефективність навчання дітей 5-6 років, рівень інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців дошкільної галузі необхідно опанувати такий комплекс знань,

вмінь та навичок, який би дозволив впливати на рівень розвитку пізнавальної активності дітей, що стає можливим завдяки озброєнню їх цілим рядом інформаційно-комунікаційних засобів. Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, реалізація яких створює передумови для покращення процесу формування інформаційної компетентності дітей дошкільного віку. Можна назвати такі основні компетенції, які повинні бути сформовані у дітей 5-6 років у процесі вивчення курсу «Комп'ютерна грамота»:

- компетентність у сфері інформаційно-аналітичної діяльності: розуміння ролі інформаційних ресурсів у житті людини;

- компетентність у сфері пізнавальної діяльності: розуміння сутності інформаційного підходу при дослідженні об'єктів різноманітної природи; володіння основними інтелектуальними операціями, такими, як аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, формалізація повідомлень, виявлення причинно-наслідкових зв'язків; сформованість певного рівня системно-аналітичного, логіко-комбінаторного та алгоритмічного стилів мислення;

- компетентність у сфері комунікативної діяльності: ставлення до мов (природним, формальним) як засобам комунікації; розуміння особливостей використання формальних мов; знання моральних норм спілкування та основних положень правової інформатики;

- технічна компетентність: розуміння принципів роботи та обмежень технічних пристроїв, призначення для автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів;

- компетентність у сфері соціальної діяльності та наслідування поколінь: розуміння необхідності турботи про збереження та примноження суспільних інформаційних ресурсів.

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій використовуються у сучасному освітньому процесі, перш за все, як засоби навчання при організації різних видів навчальної діяльності.

У Маріупольському державному університеті студентами спеціальності «Дошкільна освіта» в межах фахової підготовки вивчаються наступні навчальні дисципліни: «Основи інформатики», «Нові інформаційні технології», «ТЗН», «Комп'ютерні ігри в ДНЗ» та «Інформаційні технології в освіті та науці». Так під час вивчення дисципліни «Інформаційні технології в освіті та науці» студентами готується творчий проект під назвою «ІКТ в процесі навчання елементів математики дітей дошкільного віку», що дає можливість студентам опанувати певними ЗУН; вони при виконанні практичних завдань проекту створюють за допомогою програм Microsoft Power Point, Microsoft FrontPage та мови гіпертекстової розмітки HTML дидактичні ігри, електронні фрагменти посібників для проведення математичних та інтегрованих занять. Використовуючи різноманітні інтерактивні елементи майбутні педагоги створюють комп'ютерно-ігрові засоби, навчально-ігрові презентації для формування математичної компетентності вихованців. Проводячи на заняттях ділові ігри, студентами презентуються власні нароби завдяки засобам інформаційно-комунікаційних технологій, дотримуючись основних закономірностей та логіки пізнання дітьми дошкільного віку математичного світу.

Основними завданнями підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти для формування елементарних уявлень засобами інформаційно-комунікаційних технологій є: вивчення позитивних і негативних аспектів використання інформаційних та телекомунікаційних технологій при навчанні дошкільнят; формування уявлення про: роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві, ефективне застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, види технологій обробки, подання, зберігання і передачі інформації; формування знань про вимоги, що пред'являються до засобів інформаційно-комунікаційних технологій, основних принципах оцінки їх якості, навчання майбутніх педагогів дошкільної ланки стратегії практичного застосування засобів інформатизації у сфері освіти; формування мови інформатизації освіти (з паралельною фіксацією і систематизацією термінології); ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю та вимірювання результатів навчання дошкільнят, науково-дослідної та організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів.

**Висновки.** Сьогодні інформатизація освіти і науки характеризується глобальністю процесів. Сучасна освіта прийняла виклик інформаційного суспільства і наше завдання скористатися його потужностями у повній мірі. Завдання освітян та батьків – йти назустріч інноваціям інформаційного суспільства, оволодівати сучасними технологіями, вчити людей з самого дитинства і на всіх етапах освітнього процесу не боятися інформації, навчити нею користуватися, з нею працювати і правильно розпоряджатися. Це можливо завдяки формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців та залежить від того, наскільки свідомою та

активною буде в ньому позиція вихователя, його здатність до інноваційної діяльності, педагогічна позиція.

Перспективи розвитку окресленої наукової проблеми ми вбачаємо в розробці рівнів інформаційно-комунікаційної компетентії, критеріїв і показників формування, розвитку і вдосконалення інформаційно-комунікаційної культури студента тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" [Текст] / АПН України ; [наук. керівництво та заг. ред. О. Л. Кононко]. - 3-тє вид., випр. - К.: Світич, 2011. - 430 с.
2. Борис Жебровський: Всі вчителі повинні освоїти комп'ютер [Електронний ресурс]/ відеоконференції "Реформування системи освіти: цілі, завдання, очікувані результати" у квітні 2011 року – Режим доступу: <http://uareferats.com/index.php/news/view/16583>
3. Горобець С. М. Теоретичні моделі компетентій майбутніх економістів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005.– № 25. – С. 156-158.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [МОНУ; авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112с.
5. Магійків І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців // Педагогіка і психологія професійної освіти: Наук.-метод.журнал. – 2006. – № 3. – С. 44-53.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Сільська школа України. – 2001, 22 лип. – С. 1–16.
7. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. М. Спірін / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу – <http://www.ime.edu.ua.net/em.html>. – Назва з екрану.
8. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – P. 11.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Таран Ірина Борисівна** – асистент кафедри математичних методів та системного аналізу Маріупольського державного університету.

### **Мима ТРИФОНОВА (Стара Загора, Бългaрия)**

## **ОСНОВНИ КОМПОНЕНТИ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ИКТ – ПРЕХОД КЪМ ДИГИТАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ**

*Формирането на дигиталната компетентност преминава през три етапа – базов, общ и професионален. Всеки етап се състои от различни компоненти на обучение по информационни и комуникационни технологии. Етапите отразяват спецификата на дигиталната компетентност за студенти педагози.*

*Ключови думи: дигитална компетентност, студенти педагози, обучение по ИКТ, учебни задачи.*

*Formation of digital competence passed through three stages - basic, general and professional. Each stage consists of different components of training in information and communication technologies. The stages reflect the specific digital competence for students in pedagogy.*

*Key words: digital competence, students from the pedagogical specialties, ICT training, learning tasks*

**Постановка на проблема.** Дигиталната компетентност има широки и неуточнени граници поради разнообразните възможности, които предлагат информационните и комуникационните технологии (ИКТ). Те непрекъснато усъвършенстват своя облик. Динамичното им развитие обхваща области, свързани с разработването и използването на нови методи и средства за обучение, открива нови възможности за подобряване на учебно-възпитателния процес в училище. Дигиталната компетентност е една от ключовите компетентности, обявени от Европейската референтна рамка [3: 13]. Тя включва свободно и критично използване на ИКТ за извличане, оценяване, съхранение, създаване, представяне и обмен на информация. Съществен елемент от нея е комуникацията и участието в мрежи за съвместна дейност.

Учителите трябва да притежават дигитална компетентност. Традиционно се провеждат курсовете, предназначени за обучение по ИКТ. Всички преподаватели успешно завършват курса, но малка част от тях прилагат успешно наученото в своята педагогическа практика. Въпреки това са готови да се включат за обучение в нов курс и изпитват непрекъсната необходимост от обучение. Липсват им базови структури в подготовката по ИКТ и това води до неефективното надграждане на новите умения.

Нерешен остава проблемът как се формира дигитална компетентност у студентите педагози по време на академичната им подготовка във висшите учебни заведения (ВУЗ). В учебните програми на педагогическите специалности има заложена дисциплина *Аудио визуални и информационни технологии в обучението (АВИТО)*, която е насочена към усвояване на умения за приложение на информационните технологии в обучението. Тя се изучава в първи курс когато студентите все още не осъзнават учебните ситуации, в които е възможно да се използват технологиите за подпомагане на процеса на обучение. И ако студентите нямат достатъчно добро базово ниво на подготовка по ИТ от средното училище, трудно се достига до истинската същност на заложените в учебната дисциплина цели и задачи.

Актуалността на проблема за формиране на дигитална компетентност на студентите педагози в условията на информационното образователно пространство се определя от няколко фактора. **Първо**, дигиталната компетентност е една от ключовите компетентности, дефинирана от Европейската референтна рамка. **Второ**, дигитална компетентност трябва да формират студентите от всички специалности. **Трето**, дигиталната компетентност има своята специфика при подготовката на студентите педагози. В бъдещата си работа като учители те трябва да интегрират ИКТ в обучението. Знанията и уменията, които се включват в дигиталната компетентност са в зависимост от контекста, в който ще се използват технологиите. За студентите педагози дигиталната компетентност трябва да включва тези умения в контекста на дидактическа им интерпретация. По време на обучението си в бакалавърската степен е необходимо да преминат през различни етапи на обучение по ИКТ, които да формират дигиталната компетентност в контекста на учебните им потребности в университета и да формират готовност за ефективно използване на технологиите в бъдещата им педагогическа практика.

**Целта** на разработката е да обоснове **етапите**, през които преминава обучението по ИКТ на студенти педагози и да изведе **основните компоненти** на обучението по ИКТ, които гарантират успешен преход към дигитална компетентност.

Изучаването на учебната дисциплина информационни технологии (ИТ) в българското училище намира своето трайно място под формата на разработени и действащи учебни програми за 5.-8. клас, 9.-10. клас, а на някои места и 1.-4. клас. Съгласно Националната стратегия за въвеждане на ИКТ в училище [2: 12] от 2006 година, овладяването на компютърни умения е естествена част от цялостния процес на обучението. Присъствието на дигиталните технологии в училище се осъществява в две направления. Първо, ИТ се изучават като самостоятелен предмет и второ, ИТ се интегрират в обучението по останалите учебни предмети. Държавните образователни изисквания (ДОИ) по ИТ декларират, че в резултат на обучението по съответните учебни програми в края на обучението завършващите ученици ще имат формирани конкретни умения по ИКТ и ще бъдат готови да осъществяват успешни дейности в реални практически ситуации, изискващи използването на технологиите. Учебните програми във ВУЗ са построени на разбирането, че ИКТ уменията са формирани в достатъчна степен в средното училище и могат да бъдат основа за успешно надграждане със специфични умения, характерни за педагогическата практика. Наблюденията показват, че входното ниво по ИКТ, с което постъпват студентите в първи курс е задоволително и то не може да бъде добра основа за успешно надграждане. В учебните програми от средното училище се изучава много теория, а практическите задачи за изпълнение остават изолирани от реални ситуации. В резултат на това след излизане от конкретното учебно съдържание, задачите по ИКТ не могат да бъдат разпознати от. В тази ситуация студентите избират да намерят и вземат готово решение на проблема, което да представят за свое, защото нямат необходимата компетенция за изпълнение на задачата и поставените изисквания към нея. По този начин те не участват активно в отделните етапи на процеса по изграждане на информационния продукт и не извървяват самостоятелно пътя до крайното решение. Тяхната подготовка остава на ниво обикновен потребител на информационни ресурси с компютърна грамотност, който използва технологията на повърхностно ниво.

Дигиталната подготовка на педагогическите кадри е актуална задача за всички нива в образователните структури. Тя е гарант за адекватно взаимодействие между педагозите и децата. За да се формират компонентите на дигиталната компетентност – интерактивно използване на технологиите и дидактическа интерпретация на възможностите на ИКТ, ВУЗ трябва да насочи обучението към конкретно задълбочаване на наличните знания и умения. За тази цел трябва да се диагностицира нивото на знания и умения по ИКТ, което притежават студентите в първи курс, да

се установи къде са пропуските и най-често възникващите грешки. Тази ще диагностика ще бъде ориентир за начина, по които трябва да се проведе обучението по ИКТ за студентите от първи курс.

**Осъзнаването на потенциала на ИКТ** изисква от студентите да имат базово ниво на подготовка, за да разпознават основните дейности, които могат да извършват с компютъра. Студентите трябва да могат да решават основни задачи, които включват определени последователности от дейности. Необходимо е да могат да назовават и обясняват извършените дейности. Това е предпоставка за проявление на рефлексивни процеси, които имат развиващ потенциал за обучаемите.

**Етапите при използването на ИКТ за решаване на проблеми от други учебни дисциплини** включват:

*1. Дефиниране на последователност от дейности*

-определяне на проблема (задача)

-дефиниране на началната ситуация (налични ресурси и инструменти)

-дефиниране на търсеното крайно състояние

-определяне на външни ресурси (материали, време, място)

-познаване и дефиниране на вътрешни ресурси (необходими знания и умения за изпълнение на информационни дейности и процеси)

*2. Преформулиране на задачата в контекста на използването на ИКТ за нейното реализиране.*

*3. Използване на ИКТ средствата и приложенията за създаване на крайния информационен продукт, който е резултат от решаването на задачата (проблема).*

Формирането на дигиталната компетентност на студента педагог може да се представи в три етапа [1] **базов, общ, професионален.**

Отделните компоненти на **базовия етап** на формиране на дигитална компетентност са:

1. Основни дейности за работа с компютърната и файловата система – познаване на функционалните възможности на ОС, създаване на несложни документи с офис приложения – документи, електронни таблици, презентации.

2. Работа в интернет – електронна поща, търсене на информация, сваляне на електронни учебни материали.

3. Създаване на несложни интегрирани документи, в които са комбинирани данни от различни източници и различен тип.

Компонентите на **общия етап** на формирането на дигиталната компетентност са свързани с формиране на навици за извършване на учебни дейности от аудиторна и извънаудиторна заетост по време на обучение във ВУЗ.

1. Основните дейности за работа с компютърната система се задълбочават в посока умение за отчитане на възможностите на компютърната система и програмното осигуряване за използване на едно или друго приложение, инсталиране и деинсталиране на приложни програми и електронни ресурси.

-създаване на интегрирани документи в текстообработваща програма с оглед съчетание на различни по вид обекти за реализация на конкретна дидактическа задача;

-съставяне на електронни таблици и диаграми, отразяващи процеси, характерни за педагогически изследвания и сравнителния анализ;

-интерактивни презентации, съдържащи хипервръзки за управление на последователността на появяване на слайдовете и елементите по тях.

2. Работа в интернет среда

-електронна комуникация с други студенти в хода на обучението във ВУЗ;

-готовност за участие в електронни форми на дистанционно обучение;

-създаване на собствени интернет ресурси с учебно предназначение.

3. Създаване на самостоятелни информационни продукти, представляващи дидактически материали, в които са използвани локални и глобални ресурси и които са методически варианти на учебни материали по дадена тема. Споделяне на собствени ресурси в интернет.

**Професионалният етап** на формиране на ИКТ компетентност трябва бъде естествено следствие от непрекъснатото формиране на компетентност през общия етап, съчетана с натрупването на педагогически опит от реални учебни ситуации, в които участват студентите по време на задължителната учебна практика. Гаранция за този процес са успешно реализираните

дейностите от общия етап. На професионалния етап обучаемите трябва да могат да актуализират непрекъснато своите образователни потребности. Важно е да поддържат своето ново на дигитална компетентност, защото то ще повиши мотивацията им за развитие на професионалните им качества на учители.

Във ВУЗ няма специално заложено обучение по използване на ИКТ в отделните учебни направления. Студентът самостоятелно трябва да развие тези умения на базата на общата дигитална компетентност, която е формиран в първи курс на ВУЗ. За да протича този процес оптимално е необходимо студентите да нямат пречки от базов характер по отношение на дигиталната компетентност. Обучението по ИКТ има ярко изразена практическа насоченост, което е предпоставка студентите да използват по-често технологиите за извършване на дейности и подготовка на материали за аудиторна и извънаудиторна заетост. По този начин ще се формира стил на работа с ИКТ, който успешно може да се пренесе в друга ситуация.

Обучението във ВУЗ залага в първи курс със студентите да се работи за изграждане на общия етап от тяхната дигитална компетентност, което логично, защото се предполага, че първият етап – базовият е формиран в средното училище. Към края на обучението в бакалавърската степен се очаква, че има формиран професионалния етап от дигиталната компетентност на студентите. Практиката показва, че има разминавания между очакванията и реалността. Когато започнат работа като учители голяма част от тях изпитват необходимост от допълнително обучение по ИКТ. Причините могат да се разглеждат в няколко направления:

1. Технологии бързо се развиват, появяват се нови възможности и за тяхното ефективно използване е необходима предварителна подготовка и обучение.

2. Спецификата на работата с ИКТ е такава, че ако придобитите умения на даден етап от обучението, не са включени в постоянно разрешаване на информационни задачи, те губят своя потенциал.

3. Традиционното обучение на студентите по ИКТ не им позволява да осъзнаят изцяло тази специфична особеност на технологиите. Те възприемат изпълнението на отделните задачи като самоцелно (за този час, за тази учебна дисциплина). Тази практика е наследена от средното училище, където са изучавани разнообразни модули от ИТ, без да има избран акцент върху някой от тях. Учебният материал е бил натоваращ за тях и те не са осъзнавали реалната му приложимост в бъдеще. В резултат на това споделят, че са изучавали всичко, което е заложено в учебната програма по ИТ, но не се чувстват достатъчно подготвени.

**Последователност от дейности за преодоляване на различията в подготовката по ИКТ на студентите от средното училище за попълване на пропуските в базовата подготовка:**

*1. Връщане в базовия етап за формиране на дигитална компетентност.*

-избор на модули по ИТ, изучавани в средното училище, които са необходими за бъдещата работа на студентите при изпълнението на учебни задачи в академичната подготовка във ВУЗ;

-тестова проверка върху учебни теми от избраните модули за установяване на входното ниво на подготовка по ИКТ;

-практически задачи за самостоятелно изпълнение, установяващи практическите умения на студентите началото на първи курс;

-отчитане на различията в подготовката, придобита от средното училище;

-анализ на най-често срещаните грешки и установените пропуски в теоретичните знания и практическите умения;

-изграждане и използване на система от учебни задачи по ИТ, подредени по модули, по трудност, по нива на проява на творчество (практическите задачи, съдържат минимално количество теория, необходимо за преход към терминологията, използват се за целенасочено усвояване на методи и стратегии);

-тестова проверка към всяка порция задачи за осмисляне на усвоеното практическо умение и обвързването му с теоретичните понятия;

-поетапно усложняване на целите, поставени в практическите задачи;

-обогатяване на натрупаните знания и свързването им с практическите ситуации за приложение;

-дейности по формиране на адекватна самооценка на базата на изпълнени задачи и решени тестове.

*2. Преход към общия етап за формиране на дигитална компетентност.*

На този етап целите, които трябва да се постигнат са свързани с формиране на стил на учене и работа с използване на дигитални технологии. Постепенно се включват дейности, които развиват навици за самообучение и създават условия за протичане на процеси по непрекъснато формиране на ИКТ компетентности по време на цялото обучение във ВУЗ. Задачите за самостоятелна работа от извънаудиторна заетост по другите учебни дисциплини са подходящо място за приложение на придобитите знания и умения по ИКТ. Създаването на образователни информационни продукти развива уменията осъзнато и създава условия за тяхната трайност и преносимост. Това обучение по ИКТ има отношение към цялостното развитие на студентите. То развива дигиталната компетентност в контекста на учебните потребности на студентите по време на академичната им подготовка във ВУЗ.

За усвояването на едно умение са необходими повторения. Осъществяването на този процес изисква условия, в които да се реализира механично повторение на дейностите, след това да се проследи мисловния процес и да се потърсят опорите, които са отговорни за реализиране на успешен пренос на усвоеното в друга ситуация. Условията, при които се осъществява този процес са в компютърния кабинет с предварително създадени ресурси и адаптирани учебни материали, които подпомагат ученето чрез правене. Създадените условия изискват от студентите да използват самостоятелно по-рано придобитите знания и умения в нови ситуации и да формират нови начин за действие на основата на вече известни. По този начин ИКТ се превръщат в инфраструктура за тях и за техните дейности в университета, а след това технологиите ще се използват успешно като средство за управление на учебния процес в работата им като педагози.

#### **Изводи:**

В условията на наситена образователно-информационна среда съществува динамика в разбирането за дигитална компетентност поради непрекъснато усъвършенстващия се облик на информационните и комуникационните технологии. В зависимост от контекста, в който ще се прилага, дигиталната компетентност има различни акценти върху своите съдържателни компоненти. За учителите това се изразява в умения за дидактическа интерпретация на възможностите на технологиите и мястото им в учебния процес. Формирането на дигитална компетентност за студентите педагози ще се осъществява успешно ако по време на обучението си в бакалавърската степен:

- придобиват умения и готовност да организират своята учебна дейност като използват ИКТ;
- подготвят информационни материали за представяне на самостоятелни работи от извънаудиторна заетост с активно използване на ИКТ;
- създават образователни учебни материали с интерактивна насоченост.

За усвояване на тези умения е необходима стабилна базова подготовка по ИКТ, която да гарантира трайно запазване на наученото и пренасянето му в други ситуации. Обучението на студентите със система от адаптирани учебни задачи по ИКТ залага механизми за осъществяване на успешно самообучение, предстоящо за бъдещите им професионални дейности при динамичното развитие на дигиталните технологии. Последователното преминаване през етапите на формиране на дигитална компетентност и дейностите, заложили в тях, гарантира трансформирането на общите концепции в разбирането за ИКТ в учебния процес в конкретни реализации на индивидуалните идеи, отразяващи мястото и ролята на ИКТ в учебния процес. При успешен преход от базови ИКТ умения към дигитална компетентност се променя и познавателно-когнитивния кръгзор на обучаемите студенти педагози.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Горохова Р.И., Проблемы формирования ИКТ компетентности будущих учителей. Ежегодная конференция „Использование программных продуктов 1С в учебных заведениях”, <http://www.1c.ru/rus/partners/training/edu/theses/?y=2008&s=9&t=193>
2. Национална стратегия за въвеждане на ИКТ в българските училища [http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/strategia\\_ikt.pdf](http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/strategia_ikt.pdf)
3. Препоръки на Европейския парламент и Съвет от 18 декември 2006 г. относно ключовите компетентности за учене през целия живот, Официален вестник на Европейския съюз, L394, 30.12.2006 г. – 18с.

#### **СВЕДЕНИЯ ЗА АВТОРА**

**Трифорова Мима Дочева** – главен асистент, катедра Езиково обучение и информационни технологии, Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора.



Лілія ХАРЛАМОВА (Кіровоград, Україна)

## ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЦІЙНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ

*Автор визначає зміст процесуально-діяльнісного компоненту соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень, обґрунтовує можливість його формування під час вивчення гуманітарних навчальних дисциплін, аналізує реалізацію діяльнісного та діалогічного підходів у процесі формування процесуально-діяльнісного компоненту соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень.*

*Ключові слова: соціокультурна компетентність, діяльнісний підхід, діалогічний підхід, гуманітарні навчальні дисципліни, майбутні менеджери міжнародних авіаційних перевезень.*

*The author has determined the content of the procedural and functional component of social and cultural competence of future managers in international aviation transportations, proved the possibility of its forming in the process of studying the humanities, analysed the implementation of functional and dialogic approaches in the process of forming the procedural and functional component of social and cultural competence of future managers in international aviation transportations.*

*Key words: social and cultural competence, functional approach, dialogic approach, the humanities, future managers in international aviation transportations.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку із розширенням економічних і культурних зв'язків України з іншими країнами світу зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях, готових до продуктивного спілкування із зарубіжними партнерами. Особливі вимоги ставляться до фахівців, які працюють у сфері міжнародних перевезень. Саме від їхньої культури залежить ефективність професійної діяльності, яка характеризується різноманітністю і частотою контактів, швидкою зміною обставин, людей.

Особливий інтерес науковців має викликати проблема оволодіння майбутніми фахівцями моделями поведінки через безпосереднє застосування іноземної мови вербальними та невербальними засобами, які прийняті в різних лінгвокультурних спільнотах, усвідомлення ними специфічних національних особливостей сприйняття світу, що складає основу соціокультурної компетентності

**Аналіз досліджень.** Дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови здійснювали О. Бірюк, В. Василевич, В. Калінін, Т. Колодько, О. Коломінова, І. Кушнір, Л. Риченкова, В. Сафонова, П. Сисоєв, С. Шехавцова та ін. Проблема підготовки майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень є малодослідженою. Окремі питання підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності висвітлені в дослідженнях Н.Л. Замкової (формування професійних якостей), Н.В. Логугіної (формування готовності до професійного іншомовного спілкування), А.І. Петрової (формування іншомовної компетентності).

Узагальнюючи завдання підготовки менеджерів із міжнародних авіаційних перевезень, відзначаємо, що у процесі професійної освіти у студентів повинна формуватися соціокультурна компетентність, що передбачає наявність знань про національно-культурні особливості різних країн, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних народів, здатність та готовність будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм, здатність забезпечити адекватне міжкультурне спілкування, взаєморозуміння. Взаєморозуміння базується на соціологічному аспекті: усвідомлення спільності залежності культури одного народу, країни, суспільства від культури іншого народу, країни, суспільства. Важливим для взаєморозуміння є ціннісний аспект: усвідомлення цінностей іншої культури за умови такого ж ставлення до рідної культури, визнання чужих цінностей, права інших на такі цінності, повага до цих цінностей, навіть якщо вони не приймаються особистістю. Взаєморозуміння приводить до координації, співробітництва в діяльності, коли предмет спілкування є особистісно значимим для всіх співрозмовників, коли зняті смислові бар'єри. На думку Ю. Пассова, взаєморозуміння складається із соціологічного аспекту (усвідомлення спільності та залежності однієї культури від іншої), соціокультурного аспекту (кожен учасник спілкування набуває соціокультурний статус суб'єкта, на чому й базується його мовленнєва і немовленнєва поведінка), аксіологічного або ціннісного аспекту (усвідомлення і розуміння цінностей іншої культури), психологічного аспекту (передбачає співробітництво і спільну діяльність при наявності особистісного, емоційного і смислового контактів) [3].

**Мета статті** – визначення змісту процесуально-діяльнісного компоненту соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень та аналіз деяких підходів, на основі яких здійснюється формування цього компоненту у процесі вивчення гуманітарних навчальних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Соціокультурна компетентність, на нашу думку, включає взаємопов'язані компоненти через поняття культурного та соціального контекстів. Контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу, соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні. В культурі визначені цінності, які є основою для орієнтування в складних соціальних відносинах. Тому ми виділяємо такі компоненти соціокультурної компетентності майбутніх фахівців: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий; процесуально-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

На основі аналізу основних підходів до визначення суті соціокультурної компетентності та змісту підготовки майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень ми визначили зміст процесуально-діяльнісного компоненту соціокультурної компетентності, що передбачає сформованість у фахівців таких елементів: вміння виділяти загальне та культурно-специфічне в розвитку різних країн, соціальних верств населення; здатність сприймати ціннісні орієнтири представників різних культур; вміння здобувати соціокультурну інформацію із різних типів аутентичних текстів; вміння виділяти культурні цінності через спостереження за носіями інших культур і взаємодію з ними; вміння постійно оновлювати оперативну частину свого міжкультурного досвіду; вміння вибирати прийнятний у соціокультурному плані стиль поведінки в умовах міжкультурної комунікації з метою досягнення взаєморозуміння на основі створення загального значення; вміння представляти в умовах іншомовного міжкультурного спілкування рідну країну та культуру, зразки і стилі життя людей в ній; вміння використовувати культурні відмінності для забезпечення і розвитку власної культури; вміння успішної взаємодії особистості, як з членами власної групи, так і з представниками інших груп, несхожих за різними ознаками; інтелігентність і делікатність, вміння бути коректним, толерантним, ввічливим; творче ставлення до справи, принциповість і вимогливість, соціальну відповідальність, готовність до прийняття обґрунтованих рішень; вміння мобілізувати свій особистий потенціал для розв'язання різноманітних завдань; освоєння культурно-освітнього простору через освоєння ціннісних орієнтирів; вміння творчо проектувати реально життєві ситуації та самостійно вирішувати міжкультурні та соціокультурні труднощі при спілкуванні з представниками різних мов та культур; вміння аналізувати процеси, що відбуваються в соціокультурному просторі, їх вплив на ефективність професійної діяльності; вміння виокремлювати соціокультурні проблеми, які виникають у процесі взаємодії; вміння інтегрувати себе у сучасне культурно-економічне середовище; вміння проектувати соціокультурну взаємодію, визначати її цілі; вміння моделювати методи, прийоми, засоби вирішення соціокультурних завдань; вміння визначати оптимальні технології соціокультурної взаємодії; володіння стратегіями вироблення загального, єдиного для комунікантів значення того, що відбувається; володіння стратегіями гармонізації стосунків учасників міжкультурного спілкування та досягнення на цій основі результату – продукту міжкультурного спілкування; вміння співпрацювати в різних соціальних групах (команда, корпорація, колектив); вміння орієнтуватись і приймати рішення в різних ситуаціях соціальної взаємодії; вміння розв'язувати конфлікти; толерантне ставлення до оточення (у тому числі до всього того, що провокує небажані реакції, небажану поведінку); володіння діловим етикетом та мовленнєвою етикою; вміння створювати доброзичливу, сприятливу атмосферу в процесі соціокультурної взаємодії; критичне мислення; високий рівень творчості у вирішенні проблемних ситуацій; вміння проведення ділових зустрічей, бесід, нарад, ведення переговорів; вміння брати участь у створенні спільних проектів, виступити з доповіддю, звітом.

Основою формування соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень ми обрали гуманітарні дисципліни, ґрунтуючись на таких міркуваннях.

Вивчення мови та культури одночасно є ефективним, оскільки дозволяє поєднувати країнознавство з мовними явищами, які є не лише засобом комунікації, а й спосіб ознайомлення студентів із новими для них фактами, культурними явищами. При цьому вивчення мови відбувається через пізнання культури, а культура пізнається через засвоєння мови.

Мова є важливим засобом соціалізації особистості, її залучення до культури народів світу є. У процесі обміну досвідом між індивідами та спільнотами людей зберігаються культурні надбання, розширюються погляди на світ, а це, в свою чергу, розвиває соціальну сутність

людини. Розгляд мови як соціального явища включає одночасно культурні, комунікативні, розвивальні, виховні, особистісні аспекти. У процесі оволодіння рідною та іноземними мовами відбувається уточнення образу рідної етнолінгвокультури студента і розвиток його соціокультурної компетентності на основі розуміння традицій та цінностей як носіїв рідної, так і носіїв іноземної мови, що вивчається, адекватно реалізувати потребу в соціальній адаптації та інтеграції як в рідний культурний і професійний соціум, так і в соціум носіїв мови, що вивчається. Багатомірність спілкування виступає засобом навчання, що значно розширює можливості гуманітарних навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах.

У процесі формування процесуально-діяльнісного компонента соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень ми спиралися на діяльнісний підхід (О. Леонтьєв [2]), коли студенти відтворюють процесуальні механізми тієї чи тієї діяльності з метою засвоєння способів їх реалізації. У цьому разі розробляється система діяльнісних схем, способів діяльності, що спрямовані на розв'язання соціокультурних проблем, які виникають у професійній діяльності менеджерів міжнародних перевезень.

Реалізація діяльнісного підходу під час формування процесуально-діяльнісного компоненту соціокультурної компетентності характеризується такими ознаками: цілісність логічного й образного, емоційного й раціонального, матеріального й духовного, теоретичного й практичного; результатом діяльності є, в першу чергу, перетворення самих суб'єктів діяльності – майбутніх фахівців, хоча відбувається і перетворення оточуючої дійсності через відтворення соціокультурного досвіду; процес діяльності спрямовано на суб'єкт-суб'єктну взаємодію; майбутній фахівець розширює уявлення про себе, самостверджується завдяки реалізації в соціокультурній діяльності, що слугує основою для розвитку його мотиваційної сфери.

Основою для застосування діяльнісного підходу є моделювання ситуацій міжкультурного професійного спілкування, коли студенти одночасно засвоюють знання та дії, що моделюють практичне виконання роботи за фахом, тобто операції з планування, організації, координації, мотивації, контролю та пошуку розв'язку професійних завдань, наприклад, з розробки проектів, підписання договорів та появи нових контактів у сфері міжнародних авіаційних перевезень.

Звертаємо увагу й на те, що фахівець у спілкуванні з представниками різних культур має переключатися із одних стереотипів рольової поведінки на інші, адже приналежність до певної культури і соціуму накладає свій відбиток на спосіб мислення, детермінує уявлення та оцінні позиції, асиметричність як ознака нерівності соціального положення може зумовити неповне або неправильне розуміння. Тому звертаємо увагу студентів на спільні та відмінні особливості англійської, німецькомовної та українськомовної культур, окреслюючи їхні ознаки та характеристики, визначивши типові особливості комунікативної поведінки учасників міжкультурного спілкування англійської, німецькомовної та українськомовної спільнот.

Моделювання спочатку передбачає імітацію специфічних тактик вербальної та невербальної поведінки. На наступних етапах відбувається використання тактик вербальної та невербальної поведінки у нових поєднаннях і умовах на основі знання правил етикету країн, мова яких вивчається. Моделювання супроводжується діями з коректування.

У процесі формування процесуально-діяльнісного компонента соціокультурної компетентності ми також спираємось на діалогічний підхід у педагогічному процесі. Важливість застосування цього підходу визначається багатьма факторами.

Згідно із тенденціями щодо демократизації суспільних процесів відбувається орієнтація на ідеал активного суб'єкта діяльності і спілкування ("людину культури"), формування якого має відбуватися, на думку Г. Балла, "цілеспрямованим включенням учасників освітнього процесу у "великі діалоги", що розгортаються у людській культурі, будучи провідним механізмом її розвитку" [1: 126].

У процесі організації навчального діалогу відбувається перехід від суб'єкт-об'єктної взаємодії до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Ми поділяємо точку зору авторів, згідно з якою суб'єкт-об'єктна взаємодія у навчальному процесі призводить до результату у вигляді репродуктивних утворень. І навпаки, продуктивність, творчість студентів пов'язана із умінями викладача здійснювати взаємодію із студентами. Вибір засобів психолого-педагогічного впливу залежить від того, які аспекти культури формуються у певний момент професійної підготовки.

По-друге, студенти схильні наслідувати способи і прийоми спілкування викладача, переносити їх у контекст майбутньої професійної діяльності. Якщо процес навчання будується на основі діалогічної взаємодії, то і у процесі наступної професійної діяльності фахівці будуть

прагнути до побудови діалогу з партнерами по діяльності, будуть демонструвати високу духовну і моральну культуру (інтелігентність і делікатність, вміння бути коректним, толерантним, ввічливим), творче ставлення до справи, принциповість і вимогливість, соціальну відповідальність, готовність до прийняття обґрунтованих рішень.

Крім того, у навчально-виховному процесі вищої школи діалог є умовою бачення кожним із партнерів себе збоку, що дає можливість глибше зрозуміти себе, що, в свою чергу, призводить до самовдосконалення.

Реалізація діяльнісного та діалогічного підходів з метою формування процесуально-діяльнісного підходу соціокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень під час вивчення гуманітарних дисциплін нами здійснюється через впровадження ситуаційних вправ, що поєднують в собі соціокультурний матеріал із змістом професійної діяльності.

**Висновки.** Рівень підготовки майбутніх фахівців залежить від умов навчання, застосування різноманітних підходів в організації навчальної та соціокультурної діяльності, включення студентів в активну діяльність на основі діалогу з об'єктами культури, викладачами, іншими студентами та самим собою. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці технології впровадження системи ситуаційних вправ з метою формування всіх компонентів загальнокультурної компетентності майбутніх менеджерів міжнародних авіаційних перевезень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. А. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за ред. І. Я. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 300 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94–231.
3. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израйлевич Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 173 с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Харламова Лілія Степанівна** – викладач кафедри іноземних мов Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

**Юлія ЯЩЕНКО (Черкаси, Україна)**

## АНАЛІЗ ІСНУЮЧИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «КОМПЕТЕНЦІЯ» В ОСВІТІ

*У статті розглянуто й проаналізовано сутність основних понять компетентнісного підходу – «компетентність» і «компетенція» – з позицій вчених різних напрямів освіти різних країн. Також подано авторське визначення цих дефініцій.*

*Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, цінності, здатності, професійна діяльність.*

*The essence of the main concepts of competence approach – “competence” and “competency” – from the points of view of different education schools in different countries are considered and analyzed in the article. The author’s variant of the definition of these notions is presented in the work.*

*Key words: competence, competency, competence approach, values, abilities, professional activity.*

**Постановка проблеми.** Україна має за мету інтегруватися до європейського та світового освітнього простору і стати повноправним його членом. Сучасні вимоги вітчизняної освіти націлені на те, щоб виховати фахівця нового рівня, який мав би можливість вільно конкурувати з випускником європейської вищої школи та всебічно відповідати запитам суспільства. Адже і європейська, і провідна світова освітня школа вважає саме компетентнісний підхід пріоритетним напрямком розвитку сучасної освіти.

Проблема підготовки спеціаліста у вищій школі полягає у «виращуванні» студентів – майбутніх фахівців, – які володіли б певними компетентностями, що мають у своєму складі відповідні компетенції. Тому питання з'ясування сутності понять «компетентність» і «компетенція» науковцями різного фаху різних країн на сучасному етапі розвитку суспільства є очевидним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вперше поняття «компетенція» було запропоновано у 1965 році американським лінгвістом Н. Хомським, який трактував його як знання своєї мови тими, хто

говорить або слухає, і наголошував на суттєвій різниці між цими знаннями і вживанням («реальним використанням мови у конкретних ситуаціях») [10: 4].

Суттєвий внесок в аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» зроблено вітчизняними та зарубіжними вченими: в педагогіці - Н.Бібік, А. Вербицьким, В. Введенським, М. Голованем, І. Зязюном, О. Локшиною, В. Луговим, Н. Ничкало, О. Овчарук, А. Петровим, О. Пометун, Ю. Татуром, А. Хуторським; в психології: А. Бодальовим, Дж. Равеном; в лінгвістиці: І. Зимньою, Р. Мільруд, Н. Остапенко та ін.

**Метою дослідження** є аналіз існуючих підходів до визначення сутнісної характеристики понять «компетентність» і «компетенція» на сучасному етапі розвитку освіти, що виконано у контексті загального плану науково-дослідної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на те, що проблемі визначення сутності понять «компетентність» та «компетенція» науковцями різних країн присвячено велику кількість досліджень, опубліковано багато напрацювань, проте зазначене питання досі залишається актуальним. Для здійснення контекстуального аналізу вищевказаних понять була використана така джерельна база: словники (української мови, тлумачні, іншомовних слів, іншомовні словники британських видань, англо-українські тощо), наукові дослідження (монографії, дисертації), навчальні та методичні посібники, а також періодичні наукові видання.

У сучасному словнику іншомовних слів *компетентність* [< лат. *competentēns* (*competentis*) – належний, відповідний] трактується як «1. авторитетність, обізнаність; 2. володіння *компетенцією*» [23]. В інших словниках [8; 16] дається визначення *компетентності* як «поінформованість, обізнаність, авторитетність», властивість до значення *компетентний*. *Компетентний* має два значення: як: «правосильний» і «той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь» [23]. Низка словників («Тлумачний словник української мови» за ред. доктора філол. наук, проф. Калашника В., 2006 р.; «Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова» Загнітко А., Щукіної І., 2008 р.; «Сучасний словник іншомовних слів» Нечволода Л., 2011 р.) взагалі не має вищевказаних дефініцій, обмежуючись лише категорією *компетентний*, що означає: 1. обізнаний, досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; знаючий, тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; 2. який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Поняття *компетенція* [< лат. *competentia* < *competere* – досягати; відповідати, прагнути] трактується як: 1. коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2. проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати [23]. Словник української мови у 11-ти томах за редакцією М. Мандрика (1973 р.) тлумачить *компетенцію* так: 1. добра обізнаність із чим-небудь; 2. коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [22]. Сучасний словник іншомовних слів для середньої і вищої школи [8] трактує поняття *компетенції* як коло повноважень, в яких дана особа має певні повноваження, досвід. Необхідно зазначити, що з часом трактування поняття *компетенція* не зазнало суттєвих змін і в сучасних словниках («Великий тлумачний словник сучасної української мови» видавництва «Перун», 2004 р., «Новий словник іншомовних слів. 20 000 слів» О. Сліпущко, 2008 р.; «Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів» проф. В. Дубчінського, 2009 р.; «Великий тлумачний словник сучасної української мови» видавництва «Дніпро», 2009 р.).

Для більш детального вивчення проблеми розмежування понять «компетентність» і «компетенція», ми звернулися до іншомовних словників [28; 29]. Словник сучасної англійської мови Лонгман *Longman Dictionary of Contemporary English* [28: 291], так само як і Словник успішного учня Оксфорд *Oxford Advanced Learner's Dictionary* [29: 246] не розмежовують ці терміни і подають таке трактування: *компетентність* (*competence*), так само як і *компетенція* (*competency*) визначається як здатність робити щось добре (*the ability to do something well*), наприклад: *Студенти здобудуть компетентність у широкому спектрі вмінь (навичок)* [28: 291]; також означає вміння, навички, необхідні для виконання якоїсь конкретної специфічної роботи. Ці терміни також вживаються в юриспруденції для використання у технічному контексті (дискурсі) правознавцями, в юридичних документах.

Проаналізувавши значення термінів «компетентність» і «компетенція» у вищевказаних словниках [28; 29], можна зробити висновок, що ці дефініції мають однакову частоту вживання і тотожні за значенням, з тією лише різницею, що слово *competence*, а не *competency* вживається

для означення законної влади суду, закону; у решті випадків *competency* вживається здебільшого для означення того ж самого поняття, що і *competence*.

В Енциклопедії освіти під ред. В. Кременя термін «компетентність у навчанні» вважається характеристикою результатів навчання. Компетентність у навчанні автори (Н.Бібік та ін.) тлумачать як «інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності у певній сфері» [9: 408]. У зазначеній енциклопедії акцентується увага на існуванні певної ієрархії компетентностей у навчанні: ключові надпредметні, або базові, що спираються на пізнавальні процеси; загальнопредметні, які відрізняються високим ступенем узагальненості; предметні, яких набувають у процесі вивчення певних предметів. Визначається, що компетенції – це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, необхідна для якісної продуктивної діяльності учня в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [9: 409]. Зазначено, що компетентність є результатом набуття компетенцій, яка на відміну від них включає особистісну характеристику й ставлення до предмета діяльності. Компетенції можуть вживатися на означення й «реальних вимог до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі».

У Словнику «Професійна освіта» за ред. Н. Ничкало *компетентність* трактується як «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [19: 149].

Українська дослідниця С. Бондар стверджує, що *компетентність* – це здатність діяти, «але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому» [3: 8-9], тобто компетентність проявлятиметься за умови глибокої особистісної зацікавленості у певному виді діяльності, що становить цінність для самої людини.

На думку іншого українського вченого М. Голованя, інтегративний характер поняття «компетентність» підкреслюється багатогранною якістю, характеристикою особистості, що «дозволяє їй вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі», в основі цієї якості знаходяться «знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини» [7: 24]. Цікавими для нас є положення вченого, в яких окреслюються такі сутнісні характеристики вищевказаного поняття: ефективне використання власних здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця; володіння сукупністю необхідних для роботи за фахом знань, умінь та здібностей, усвідомлюючи при цьому одночасність власної автономності та гнучкості у вирішенні професійних питань; розвинена співпраця з колегами та професійним міжособистісним середовищем, «інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності у сучасному виробничому середовищі»; здатність робити що-небудь добре, ефективно з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидке і адаптивне реагування на динаміку обставин і середовища [7: 27].

У колективній праці українських науковців «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» під заг. кер. О. Овчарук проф. О. Пометун зазначає, що ключові або життєві *компетентності* стосуються тієї достатньо широкої сфери життя людини, де вона «відчуває себе здатною ефективно функціонувати», а предметна або галузева компетентність стосується вузької сфери, вивчення певних дисциплін [12: 17]. При означенні *компетентності* О. Пометун вказує, що це спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання, які дозволяють людині «розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [12: 17]. Дослідниця вважає, що рівень компетентності людини залежить від здатності людини керувати власною діяльністю, що призводить до його підвищення або модифікації. Нижній рівень компетентності, на думку дослідниці, це рівень діяльності, який є «необхідним і достатнім для мінімальної успішності у досягненні результату».

На думку російського психолога А. Бодальова, компетентність – це «специфічна здібність, яка дозволяє особистості вирішувати типові проблеми й завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя; вміння вирішувати окреслене коло завдань у професійних видах діяльності» [1].

Британський психолог Дж. Равен трактує *компетентність* як специфічну здібність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі; «володіння

особистістю вузькоспеціальними знаннями, особливого роду предметними навичками, способами мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [21]. У книзі «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація» дослідник пов'язує розвиток компетентності з осмисленням людиною власних цінностей, тому основою розвитку компетентності є виявлення ціннісних орієнтацій особистості (індивіда) та допомога у більш чіткому їх усвідомленні. Автор наводить результати дослідження американського психолога Д. Макклелланда, де говориться, що мова йде не про цілеспрямовані зміни цінностей людей, а про необхідність виявити і розвинути вже існуючі думки і почуття. Вчений також зосереджує увагу на тому, що розвиток компетентності безпосередньо пов'язаний із чітким розумінням цілей, оскільки для розвитку і тренування її найбільш важливих складових, а саме: здатності аналізувати явища і ситуації, враховувати попередній досвід, передбачати можливі перешкоди, виявляти ініціативу, здатність бути лідером і бути керованим – можливо лише при намаганні досягнути значущої мети [20].

Російський вчений А. Хуторський під компетентністю розуміє «володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмета діяльності», а компетенцію трактує як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і є необхідною для того, щоб якісно й продуктивно діяти» [25: 60]. Вчений розглядає компетенцію як задану вимогу, норму, а компетентність – як набуту особистісну якість, характеристику, кваліфікованість.

Інший російський дослідник Ю. Татур дає означення компетентності фахівця з вищою освітою як «проявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість та особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [24].

Дослідники В. Болотов та В. Сериков стверджують, що психологічний механізм формування компетентності суттєво відрізняється від формування «академічного» знання. Учня неможливо навчити компетентності, адже набути її він може лише особисто завдяки самостійному знаходженню і апробуванню різних моделей поведінки і відповідно своїм схильностям, стилю, етичному смаку використовувати їх в обраній професійній діяльності. «Компетентність», таким чином, можна визначити як «складний синтез когнітивного, предметно-практичного і особистого досвіду» [2: 12]. Учені стверджують, що компетентність є наслідком саморозвитку особистості, її особистісного зростання, узагальнення діяльнісного та особистого досвіду індивіда.

Російський науковець А. Петров, досліджуючи понятійно-термінологічні проблеми трактування понять «компетентність/компетенція», вважає, що *компетенція* визначає здатність людини самостійно й відповідально діяти, керуючись своїми правами і обов'язками в межах тієї сфери професійних завдань, на яку розповсюджуються всі необхідні повноваження. Компетенція – це можливість спеціаліста діяти у межах нормативних документів підприємства, організації чи державних установ, обов'язки і професійна діяльність якого обмежуються посадовою інструкцією. Дослідник вважає, що призначення дефініції «компетенція» професійно-технологічне на відміну від «компетентності», яка має професійно-гуманітарні характеристики [18].

Вивчаючи питання моделювання професійної компетентності педагога, російський вчений В. Введенський вважає, що якщо розглядати *компетентність* як деяку особистісну характеристику, а *компетенцію* як «сукупність конкретних професійних чи функціональних характеристик», то у контексті такого визначення понять, виявляється «аморфність першого і двоїстість другого» [4: 51]. Вихід з цієї ситуації вчений вбачає в звуженні останнього до кола посадових і функціональних повноважень, стверджуючи, що лише у цьому випадку можна говорити про порівняння рівнів компетенції і компетентності посадової особи.

Досліджуючи питання категорії професійно-педагогічної якості вчителя, І. Зязюн під *компетенцією* розуміє «простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста» [11].

На протигагу науковцям (В. Введенському, І. Зязюну, А. Петрову та ін.), українська дослідниця Н. Остапенко стверджує, що значення поняття «компетенція» не варто звужувати до означення суто правового аспекту, адже втрачається друге не менш важливе трактування дефініції, практичне застосування якої не слід використовувати у вищій і тим більш у

загальноосвітній школі, де відбувається формування знань, умінь, навичок, досвіду, ціннісних орієнтацій у студентів і школярів, які «у навчальному процесі не можуть бути посадовими особами» [17: 112].

З метою визначення поняття «компетентності» у мовному аспекті Р. Мілруд вказує на помилковість ототожнення цього поняття з комунікативною компетенцією, яка лише частково розкриває його сутність. На думку дослідниці, «компетентність» можна представити як комплекс *компетенцій*, який у контексті мовної освіти складається з предметної, комунікативної, діяльнійшої і розвивальнійшої компетенцій. «Компетентність - це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим світом у тій чи іншій галузі і залежить від необхідних для цього компетенцій» [13: 31].

На думку української вченої І. Чемерис, *компетенція* не може бути структурним елементом *компетентності*: обидва поняття мають різношарову багатокомпонентну структуру. Ці терміни, вважає дослідниця, «не можуть різнитися за сферою використання», оскільки, за означенням, обидва вони вживаються стосовно професійної сфери людини [26: 87].

Розбіжностям у поглядах дослідників щодо тлумачення дефініцій деякі вчені (Чемерис [26] та ін.) подають власні пояснення. Так, вказується на ймовірну помилку при здійсненні перекладу термінів, поданих у рекомендаціях Ради Європи й інших міжнародних наукових документах, оскільки англійське *competence(y)* має два українських відповідники – *компетентність* і *компетенція*. У великому англо-українському словнику *competence* – 1) компетентність (наприклад, вона має необхідну компетентність для цієї посади) [...]; 4) юр. компетенція, правомочність, правоздатність (наприклад, в межах компетенції) [5]. Необхідно зазначити, що терміна *competency* не містить низка сучасних англо-українських словників [14], пропонуючи у всіх випадках вживати *competence*. Новий великий англо-російський словник у 3 т. має такий переклад-трактування терміну *competence*: 1. а) уміння, здібність; б) компетентність; 2. статки; 3. а) юр. компетенція, правомочність, правоздатність, дієздатність; б) коло ведення, компетенція; 4. лінгв. знання законів мови [...] [15: 424]. Слово *competency* має відповідник російського перекладу як статків, компетенції, правомочності, дієздатності. Отже, на означення *компетенції* російськими науковцями запропоновано відповідник *competency*.

Необхідно зазначити, що низка дослідників (О. Шубін, І.Сіменко, І. Пальцун) при означенні вищезгаданих термінів обґрунтовують необхідність розмежування понять «компетенції» і «здатності», оскільки, на їх думку, нині відбувається ототожнення цих значень. Здатність розглядається як «потенційна можливість та задатки, від яких залежить швидкість, якість та рівень сформованості певних компетенцій» [27: 121]. А *компетенції* – це певні моделі, характеристики поведінки, «домінуюча форма активності людини, сформованість відповідних навичок та вмінь» [27: 124]. Учені зазначають, що в основі формування компетенцій знаходяться знання, цінності, схильності, завдяки яким особа встановлює зв'язок між знаннями та ситуацією, адекватно ідентифікує стан проблеми і успішно її розв'язує. *Компетентність* ж «відображає кінцевий результат, що свідчить про ефективність роботи фахівця» [27: 122]. Науковці стверджують, що компетентність є володіння сукупністю певних компетенцій, які представлені як моделі поведінки, здатності та схильності, наявність яких дає право стверджувати про виконання завдань та досягнення поставленої мети.

Вивчаючи питання реалізації компетентнісного підходу в освіті, російські науковці А. Вербицький і О. Ларіонова пропонують у якості підстави для розмежування понять «компетентність» і «компетенція» ввести «об'єктивність і суб'єктивність умов, які визначають якість професійної діяльності» [6: 113]. Об'єктивними умовами дослідники пропонують вважати *компетенції* і тлумачити їх як сферу діяльності фахівця, його права й обов'язки у межах діючих нормативних документів (закони, постанови, правила, стандарти, інструкції тощо), а суб'єктивними – *компетентності*, що розглядаються як «система відповідальних відносин й установок до світу, інших людей і самого себе, професійні мотиви, професійно важливі якості особистості фахівця, його психофізіологічні особливості, здатності, знання, вміння, навички тощо» [6: 113].

Російська дослідниця І. Зимня стверджує, що формування компетентності людини – є одночасно і метою, і результатом освіти. Компетенцію, на її думку, можна визначити як сукупність знань, правил оперування ними та їх використання, а компетентність вважати як



засновану на знаннях особистісну властивість, як особистісно й інтелектуально обумовлений вияв соціально-професійної життєдіяльності людини в її поведінці [10: 5].

В основі компетентнісного підходу, на думку І. Зимньої, знаходяться *компетентності*, у змісті яких дослідниця вбачає особистісну і діяльнісну складові, розгляд і практичне застосування котрих суттєво впливає на реалізацію не лише професійної підготовки людини, але й на її особистісний розвиток. *Компетенції*, які виявляються у поведінці та діяльності людини, згодом стають її особистісними якостями. «Відповідно, вони стають компетентностями, що характеризуються і мотиваційними, і ціннісно-смысловими, і регуляторними складовими, поряд із когнітивними (знанням) і досвідом» [10: 10].

Вчена виокремлює три основні групи компетентностей за наступними характеристиками: - компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності; - компетентності, що мають відношення до взаємодії людини з іншими людьми; - компетентності, які відносяться до діяльності людини і виявляються у всіх типах і формах навчальної і трудової діяльності.

*Компетенції*, на її думку, – це деякі внутрішні, потенційні, психологічні новоутворення (знання, програми, алгоритми дій, цінності та відносини), які потім виявляються у компетентностях людини у якості актуальних і діяльнісних проявів. Тобто компетентності – це подальший особистісний і поведінковий прояви компетенцій.

На думку британських дослідників С. Уїддета і С. Холліфорда, які досліджують застосування поняття у практичній площині, «*компетенції* – це поведінкові моделі, які демонструє персонал, ефективно виконуючи робочі завдання в організованому контексті» [30].

Питання розкриття та уточнення сутності понять «*компетентності / компетенції*» є предметом діяльності також міжнародних експертів у галузі освіти. Міжнародні експерти Ради Європи трактують поняття *компетентності* як спроможність особистості «застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах-ситуаціях, які передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність вдало поєднує ставлення і цінності, уміння та знання» [9: 285].

Отже, на підставі розглянутих підходів щодо трактування понять «компетентність» та «компетенція», подаємо авторський варіант тлумачення цих дефініцій. Компетенція – це наперед задана норма, вимога до робітника, який виконує свої обов'язки, і яка є відчуженою від особистості. Компетентність – це особистісна інтегративна характеристика, що включає не лише наявність відповідних знань, умінь та навичок, а й здатність ефективно та творчо застосовувати їх на практиці у типових та нетипових професійних ситуаціях в умовах особистісної автономії, а також готовність і прагнення до самовдосконалення і самоосвіченості в обраній професійній діяльності. У кожній конкретній галузі компетентність набуде своїх неповторних ознак і характеристик на відміну від компетенції, що становить категорію результату освіти, результат навченості особи, яка виконує функціональну діяльність на своєму робочому місці, має певні повноваження у межах своєї професійної посади.

**Висновки.** Грунтуючись на аналізі існуючих багатовекторних підходів щодо визначення понять «*компетентність*» і «*компетенція*», можна констатувати, що на сучасному етапі розвитку освіти досі не відбувається чіткого розмежування їх тлумачення. Компетенції утворюють своєрідний «каркас» компетентності, адже компетентність – це подальший особистісний і поведінковий прояв компетенцій. Компетентність може набуватися особистістю й розвиватися нею протягом життя за умови усвідомленої роботи над своїми навичками, здібностями, над удосконаленням своїх моделей поведінки, що включає одночасну свідому відмову від стереотипів (стереотипних моделей поведінки і способів мислення) на підґрунті переосмислення особистісних потреб, цінностей і мотивацій.

**Перспективи подальших наукових розвідок автора** спрямовані на визначення компонентно-структурного складу іншомовної комунікативної компетентності у професійній діяльності менеджерів туризму.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Психология новой эры: компетентность или беспомощность / А.А. Бодалев [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.vakhromov.narod.ru/publ/docs/014.doc](http://www.vakhromov.narod.ru/publ/docs/014.doc)
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

3. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
4. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога/ В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 51-55.
5. Великий англо-український словник / [упоряд. Є.І. Гороть, Л.М. Коцюк, Л.К. Малімон, А.Б. Павлюк; під заг. кер. Є.І. Гороть]. – Вінниця: Нова книга, 2011. – 1170 с.
6. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
7. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
8. Данілюк І.Г. Сучасний словник іншомовних слів для середньої і вищої школи. / І.Г. Данілюк – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 576 с.
9. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України / гол. Ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Зимняя И.А. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования / И.А. Зимняя // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование): сб. науч. работ по материалам XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
11. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І.Я. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13-18.
12. Компетентнісний підхід
13. у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
14. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка./ Р.П. Мильруд //Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30-36.
15. Мюлер В. Великий українсько-англійський словник. 210 000 слів, словосполучень, ідіоматичних виразів, прислів'їв та приказок. / В. Мюлер. – К.: Арії, 2011. – 800 с.
16. Новый большой англо-русский словарь: в 3 т. / [Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др.]; под общ. рук. Ю.Д. Апресяна и Э.М. Медниковой. – [6-е изд., стереотип.]. – М.: Русский язык, 2001. – 832 с.
17. Новий словник іншомовних слів. 20 000 слів. [уклад. і передмова О.М. Сліпущко]. – К.: Аконті, 2008. – 848 с.
18. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н.М. Остапенко. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.
19. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 6 – 10.
20. Професійна освіта: словник / [уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
21. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
22. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен; пер. с англ., 2-е изд, испр. – М.: “Когито-Центр”, 2001. – 142 с.
23. Словник української мови. Том IV. / [за ред. М.Л. Мандрика]. – К.: Наукова думка, 1973.
24. Сучасний словник іншомовних слів : 20 тис. слів і словосполучень / [уклад.: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789с. – (Словники України).
25. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
26. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. - № 2. – С. 58-64.
27. Чемерис І.М. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності та компетенції/ І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2 (20). – С. 84-88.
28. Шубін О., Сіменко І., Пальцун І. Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – С. 119-125.
29. Longman Dictionary of Contemporary English / Pearson Education Limited. – Edinburgh Gate, Harlow, Essex, England, 4th impression, 2007. – 1834 p.
30. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A S Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 6th edition, 2000. – 1540 p.
31. Whiddett, Steve and Hollyforde, Sarah. Practical guide to competences: how to enhance individual and organizational performance / S. Whiddett, S. Hollyford. – 2<sup>nd</sup> ed. – London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2003. – X. – 144 p.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Ященко Юлія Вячеславівна** – викладач кафедри іноземних мов Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Тетяна ЧЕРНЕЦЬКА (Київ, Україна)

## КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ОСУЧАСНЕННЯ МЕТИ І ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПІДРОСТАЮЧИХ ПОКОЛІНЬ

*У статті акцентовано увагу на аналізі знаннєво орієнтованого, особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів; висвітлено підхід до осучаснення формулювання мети уроку і представлення в її змісті сутнісного концепту компетентнісного підходу.*

*Ключові слова: компетентнісний підхід, осучаснення формулювання мети уроку.*

*The article focused on the analysis of the knowledge, personal and activity approaches; the approach to the updating of the lesson objective statement and its representation in the context of the essential concept of competency building approach are exposed in the article.*

*Key words: competency building approach, updating of the lesson objective statement.*

**Постановка проблеми.** Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх з актуальним та перспективним розвитком суспільства, інтегруванням до світового освітнього простору є розгляд процесу навчання та його результатів через призму компетентнісного підходу, що трактується як чинник, котрий сприяє модернізації змісту освіти й доповнює низку освітніх інновацій і класичних підходів, спрямованих на досягнення сучасних освітніх цілей.

Безперечно, сформованість знаннєво-вміннєвої сфери є важливою складовою цілепокладання періоду навчання учнів у школі. Поряд із цим особливою актуальності набувають і ті поняття, що розглядаються в площині компетентностей, оскільки, на думку багатьох міжнародних експертів, у сучасних умовах розвитку суспільства вони є тими індикаторами, котрі дозволяють визначити готовність учня-випускника до активного й повноцінного життя та здійснення продуктивної діяльності в умовах переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Осмислення сутності компетентнісного підходу як освітньої інновації, розгляд різних аспектів його реалізації в освіті, здійснене у дослідженнях Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубаچهвої, та ін., дає підстави для формулювання певних узагальнень щодо понятійного апарату аналізованої дефініції, умов та ознак реалізації в освітньому процесі.

На основі аналізу наукових джерел вкажемо на те, що поняття «компетентнісний підхід» трактується в розрізі спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу має бути формування загальної компетентності, яка є сукупністю ключових компетентностей та інтегрованою характеристикою особистості, що формується в процесі навчання й містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Компетентнісний підхід до навчання ґрунтується на уявленнях про компетентність як загальну здатність особистості, надпредметне утворення, як інтегрований результат навчання, пов'язаний з умінням використовувати знання та власний досвід у конкретних життєвих ситуаціях.

Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі визначаються С. Трубачевою в такому контексті:

- чітке усвідомлення учасниками навчального процесу дидактичної специфіки поняття «компетентність»;
- конкретизоване визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетентностей учнів та до основних етапів їх формування;
- послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах та рівнях формування змісту шкільної освіти [6: 53-54].

Ознаки реалізації в освіті компетентнісного підходу можна представити такими тезами науковців:

- перенесення акценту з процесу навчання на його результат (С. Адам, Н. Бібік);
- перехід від парадигми викладання (передачі інформації) до парадигми учіння (Ю. Фролов, Д. Махотін);
- акцентування педагогічних впливів на формування ключових компетентностей загального позапредметного характеру й загальних умінь предметного характеру та посилення прикладного, практичного характеру системи освіти (С. Адам, А. Андрєєв, О. Корсакова, О. Пометун та ін.).

О. Овчарук вказує на те, що в рамках компетентнісного підходу в процесі формування змісту освіти передбачено посилення особистісної спрямованості процесу навчання. Експерти наголошують на необхідності забезпечення реальної навчально-пізнавальної активності дитини, що вимагає розширення можливостей для здійснення свідомого вибору в межах елементів змісту освіти, профілю навчання, способу засвоєння, типу навчального закладу, способу подолання труднощів у навчанні тощо. Така варіативність та особистісна орієнтованість освіти потребують також змін у теорії й методиці навчання, переходу до профільного навчання, змін у технологіях навчання на всіх ступенях

школи та зростання питомої ваги тих із них, які спрямовані на формування практичних навичок пошуку й аналізу інформації, самонавчання, самоорганізації, досвіду відповідального вибору та поведінки, становлення ціннісних орієнтацій [3: 62].

**Метою статті** є розгляд взаємопроникненості й взаємообумовленості впровадження в освіті знаннево орієнтованого, особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів, висвітлення підходу до осучаснення формулювання мети уроку і представлення в її змісті сутнісного концепту компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Варто підкреслити, що інформаційний рівень оволодіння знаннями забезпечується знаннево орієнтованим підходом до організації процесу навчання, оскільки зазначений підхід, перш за все, спрямований на масову практику трансляції на уроці готового знання. Отже, знаннево орієнтована система освіти, за Д. Івановим, виявилася неефективною в сучасних умовах з огляду на замкнутість на самій собі, існування великої кількості форм, що не існують ніде, окрім самої системи освіти. Значущість результатів знаннево орієнтованої системи освіти втрачається відразу поза її межами, адже результати є максимально дієвими з позицій здійснення процесу навчання, оскільки знаннево орієнтований підхід до організації навчання в цілому зводиться до передачі учневі готового знання у вигляді інформації або заздалегідь складеної чи алгоритмізованої практики.

Разом з тим слід акцентувати увагу на тому, що компетентнісний підхід аж ніяк не протистоїть знаннево орієнтованій освіті. За Д. Івановим, це пояснюється, в першу чергу, остаточною невизначеністю змісту поняття «знання», співвіднесенням останнього з поняттям «інформація», що є компонентом поняття «знання».

Як доводить науковець, знання завжди належать кому-небудь, натомість інформацію можна отримати, купити. У разі, якщо знання стають всезагальним досягненням, вони збагачують націю в цілому, а інформація у цьому випадку втрачає свою цінність. Увійти в світ знань, так як і в світ мистецтва, набагато важче, ніж у світ інформації. Знання мають життєвий та особистісний зміст, а відтак мають цінність, натомість інформація – це, в першу чергу, засіб.

Анулювати абсолютизацію одного із компонентів знання, зокрема знань у формі інформації, можливо за умови реалізації в процесі навчання компетентнісного підходу, орієнтованого на формування в учнів цілісного особистісного досвіду, ціннісно-сислової оцінки та акцентування уваги на результаті освіти, причому в якості результату береться не сума засвоєної інформації, а здібності людини діяти в різних ситуаціях.

У контексті зазначеного актуальним є розгляд компетентнісного підходу як освітньої інновації, за умови реалізації якої відбувається спроба внести особистісний смисл в освітній процес, оскільки результати освіти набувають значущості і поза системою освіти.

Переорієнтація парадигми освіти зі знанневої в компетентнісну, перш за все, спричинена усвідомленням особливостей традиційного підходу до організації процесу навчання, що здебільшого характеризується домінуванням дидактичної зосередженості на передачі певної сукупності знань над дидактичними впливами на вихованців, цілепокладання яких розглядається в площинах формування вмінневої підготовки, особистісних якостей і поведінкової обізнаності, необхідних для самореалізації особистості в повсякденному житті.

Сучасний погляд на знання вирізняється від традиційного тим, що знаннева підготовка не вважається головним критерієм підготовки підростаючого покоління до ефективного функціонування в умовах інформаційного суспільства, оскільки в світлі наукових досліджень знаннева інформація постійно зазнає уточнення, доповнення, а доволі часто й кардинального оновлення.

З огляду на це відбувається зміщення пріоритетних акцентів зі знанневої підготовки на знаннево-вміннево-поведінкову, котрою забезпечуються процеси самостійного оволодіння знаннями, оптимального й мобільного їх використання в процесі життєдіяльності, здійснення творчої за стилем діяльності, реалізації самостійності в прийнятті рішень.

Згідно з концепцією проекту TUNING знання, пронизуючи наскрізно зміст вміннево-поведінкової підготовки, набувають здатності інтегрованого взаємопроникнення й розглядаються в трьох взаємодоповнюючих контекстах:

- знання та розуміння (теоретичні знання та здатність їх розуміти);
- знання як діяти (застосування знань на практиці у вигляді умінь, навичок, способів діяльності);
- знання як бути (особистісні цінності) [2].

Компетентнісний підхід пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим та перевіреном тільки в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій. Реалізація окресленого підходу потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» учнів, на суб'єктивні надбання одного учня, які можна виміряти (О. Чернишов, Л. Чернігова).

Компетентнісний підхід передбачає доцільну та оптимальну єдність, взаємопроникнення та доповнення складовими різних підходів, у тому числі й складовими особистісно орієнтованого й

діяльнісного підходів. На підтвердження останнього Н.О. Селезньова акцентує увагу на тому, що в основі як компетентнісного, так і діяльнісного підходів лежить ідея активного діяльнісного характеру змісту освіти. Окрім того, для зазначених підходів характерними є такі ознаки:

- переведення учіння в площину індивідуальної діяльності учня; використання диференційованих програм навчання; спрямованість роботи вчителя на саморозвиток особистості учня; зміна статусу учня з об'єкта на суб'єкт навчання (Л. Яценко);
- співпраця, співтворчість, стимулювання розвитку й саморозвитку; зосередження на потребах суб'єктів навчання, створення ситуацій вибору та відповідальності, переважання навчального діалогу (М. Левшин, О. Савченко) та інше.

Латентне взаємопроникнення окреслених підходів можна довести з огляду на те, що особистісно орієнтований підхід «не стільки спрямований на передачу учневі знань, скільки стимулює проявлення його в самому собі, формування себе» [4: 169], адже, на думку А.В. Хуторського, навчальний матеріал виступає як зовнішній зміст освіти, а особистісні новоутворення учня, сформовані в процесі «освоєння» цього матеріалу, складають внутрішній зміст. При цьому навчальний матеріал (зовнішній зміст) виступає середовищем для формування внутрішнього змісту завдяки неповторності й унікальності кожної особистості. Шлях освоєння зовнішнього змісту різний, і відповідно повинен відрізнятися внутрішній зміст освіти. Проте у всіх випадках він стосується таких компонентів освіти:

- інформаційний (базовий зміст навчальних дисциплін);
- діяльнісний (способи діяльності, у тому числі й рефлексивно проявлені, індивідуальні для кожного учня);
- рефлексивний (сукупність знань): «що» (інформація про зміст власного знання і незнання); «як» (інформація про засвоєні й незасвоєні способи добування й перетворення знань); «навіщо» (розуміння смислу інформації); «знаю я» (самовизначення себе по відношенню до знань) [5: 187-190].

Слід вказати й на те, що в процесі реалізації компетентнісного підходу навчально-пізнавальна діяльність спрямована на формування в учнів здатності до поєднання взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Відповідно компетентності набувають значення власних цінностей суб'єктів навчання. Такі ж результати є бажаними й для процесу впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання.

Отже, за реалізації компетентнісного підходу вноситься особистісний смисл в освітній процес, оскільки результати навчання набувають значущості як в самій системі освіти, так і поза її межами, а в якості освітнього результату виступає не кількість засвоєної інформації, а загальна здатність і готовність до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й виховання. Фактично сформовані особистісні утворення учнів розглядаються як продукти процесів соціалізації, навчання, загальної професійної підготовки до виконання всього спектра життєвих функцій, особистісного становлення та фактора забезпечення спроможності до сприймання й задоволення індивідуальних і соціальних потреб.

Компетентнісно орієнтовані нововведення, маючи широкий спектр впливу на функціонування і розвиток освітньої галузі в цілому, найбільш повного поширення набули в площині удосконалення класно-урочної системи, уточнення дидактичного змісту сучасного уроку, з'ясування ролі вчителя та позиції учня в процесі навчання.

Історично так склалося, що шкільна справа зазнавала і зазнає певних корективів, зміст яких виправданий зміною пріоритетів поступального суспільного розвитку. А тому осучаснення уроку є процесом закономірним і спричиненим, в першу чергу, необхідністю приведення домінуючої організаційної форми навчання у відповідність до запитів інформаційного суспільства та створення умов для реалізації сучасних освітніх тенденцій становлення й розвитку особистості як активного суб'єкта суспільного життя.

Сучасне сприймання школи в контексті переосмислення самоцінності знань і самодостатності вчителя як єдиного джерела інформації має вияв, з одного боку, у функціонуванні навчального закладу як базового етапу освіченості, адаптації особистості до соціуму та самовизначення в житті, а з іншого, як установи з прогностичною відповіддю на виклики часу, котра функціонує як з урахуванням процесів, що поширюються в глобальному інформаційному просторі й глобально-локальних освітніх просторах і середовищах, так і установи, в якій організація навчання здійснюється з огляду на доцільність об'єднання в його змістово-процесуальних складових адаптивних і випереджально-пізнавальних функцій шкільної освіти та на необхідність задоволення актуальних і перспективних потреб учнів як активних суб'єктів процесу навчання.

А відтак, актуального звучання набуває осучаснення формулювання мети уроку та висвітлення в її змісті сутнісного концепту компетентнісного підходу. Формулювання мети уроку в контексті компетентнісного підходу може набувати нижченаведеного вигляду, в якому кількість та зміст ключових компетентностей подано деталізовано. У разі визначення мети конкретного уроку назви ключових компетентностей та їх змістове наповнення суттєво зменшуються в обсязі, оскільки діє принцип доцільності щодо їх добору.

Як приклад, наведено варіанти формулювання мети уроку в початковій та середній ланках освіти [7: 51].

Навчальний предмет: природознавство. 3 клас. Тема. Розмноження комах, риб, земноводних, плазунів, птахів, звірів у природі.

Мета: формувати компетентності: ключові (вміння вчитися – використовувати прийоми смислового групування матеріалу; соціальна – самоорганізовуватися до виконання різних видів навчально-пізнавальної діяльності в групі; загальнокультурна – ефективно застосовувати навички мовлення та норми мовної культури під час полілогічного спілкування; здоров'язбережувальна (життєві навички, що сприяють психічному здоров'ю) – раціонально планувати час) та предметні (продовжити формувати поняття «тварини – живі організми»; розширювати уявлення про розмноження та стадії розвитку тварин різних груп; вдосконалювати навички роботи з підручником і додатковою літературою); розвивати логічне мислення, спостережливість; виховувати бажання піклуватися про тварин.

Навчальний предмет: геометрія. 8 клас. Тема. Ознаки подібності трикутників.

Мета: формувати компетентності: ключові (вміння вчитися – самостійно добирати необхідні знання й способи діяльності для виконання навчально-пізнавальних завдань; використовувати інформацію з різних джерел для генерування власних ідей; виконувати в певній послідовності розумові й практичні дії; здійснювати самоперевірку, самоконтроль й самооцінювання шляхом зіставлення, аналізу, корекції, управління власними діями й психічними станами; загальнокультурна – адаптовуватися в мовному середовищі шляхом толерантно-активної участі в спілкуванні, ефективно застосовувати навички мовлення та норми мовної культури) та предметні (закріпити вміння учнів розв'язувати задачі, застосовуючи означення подібних трикутників, ознайомити із формулюванням першої ознаки подібності трикутників та її доведенням, формувати вміння самостійно розв'язувати задачі з опорою на зміст теореми, вчити узагальнювати інформацію та формулювати висновки); розвивати слухове зосередження, усне мовлення, творче мислення; виховувати бажання свідомо підпорядковувати способи поведінки реалізації засад партнерської взаємодії.

**Висновки.** Сучасна освіта має стати вагомим ресурсом пришвидшення інноваційного розвитку суспільства та засобом проектування й моделювання освітньо-інформаційного середовища майбутнього, вірогідним сценарієм функціонування якого є мобільне і адекватне реагування на виклики часу з домінуючим цілепокладанням у площині розвитку особистості, здатної повноцінно й активно здійснювати життєдіяльність, ефективно входить в інформаційний тип прогресу, інноваційно мислити й діяти в умовах потужних інтеграційних процесів цивілізаційного характеру.

Одним із напрямів досягнення окресленого є впровадження в освіті компетентнісного підходу, здійснення цілепокладання у відповідності до вимог часу, осучаснення формулювання мети уроку з домінуючим акцентом на формуванні компетентностей та моделювання процесу навчання в розрізі цілеспрямованої активізації учнів як суб'єктів інноваційного процесу навчання, поліфункціональної діяльності вчителя на уроці, оптимального використання інформаційних потоків, які поширюються не лише в глобальному інформаційному просторі, а й безпосередньо виокремлюються в освітніх просторах і середовищах та функціонують у локальному освітньо-інформаційному просторі уроку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік // Бібліотека освітньої політики [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47–52.
2. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека освітньої політики [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 6–15.
3. Овчарук О. В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти // Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи / Бібліотека освітньої політики [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 59–65.
4. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко // М.: Народное образование, 2007. – 384 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 708–719. – (у 2 кн., кн. 1).
6. Трубочева О. Е. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект / О. Е. Трубочева, О. П. Корсакова. – К., 1989. – 306 с.
7. Чернецька Т. І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання: [навч. посібник] / Т. І. Чернецька. – К.: ТОВ "Праймдрук", 2011. – 352с.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**Чернецька Тетяна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, учений секретар Національного центру «Мала академія наук України», завідувач відділу інформаційно-дидактичного моделювання Національного центру «Мала академія наук України».

**ЗМІСТ**

**СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ**

<b>ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ</b> .....	<b>3</b>
<i>ЛІДІЯ КОНДРАШОВА.</i> СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІОНАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ОБРАЗОВАНЯ .....	<b>3</b>
<i>ВОЛОДИМИР СЕРГІЄНКО, ІГОР ВОЙТОВИЧ.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО ОРІЄНТОВАНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ .....	<b>8</b>
<i>ОЛЕНА БЕРЕСТЕНКО.</i> ДОСВІД ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ А.С.МАКАРЕНКА В АСПЕКТІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ.....	<b>12</b>
<i>ІРИНА БЛОХІНА.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ.....	<b>16</b>
<i>СВІТЛАНА ГРОЗАН.</i> ПЕДАГОГІЧНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК УМОВА ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ .....	<b>21</b>
<i>ЛАРИСА ГУЦУЛ.</i> ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” .....	<b>25</b>
<i>ОЛЬГА КИРИЛЮК.</i> ДИСЦИПЛІНА „УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)” ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ .....	<b>30</b>
<i>ГАННА КОНДРАТЕНКО, СЕРГІЙ ЧЕРНИКОВ.</i> ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	<b>33</b>
<i>КОСТЯНТИН КОСТЮЧЕНКО.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА .....	<b>38</b>
<i>КОСТЯНТИН КРАСНОЛУЦЬКИЙ.</i> ПРОБЛЕМАТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З АДМІНІСТРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>41</b>
<i>ІННА КРАСНОЦОК.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИВЧЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ .....	<b>46</b>
<i>ВІКТОР КУЛІШ.</i> ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ .....	<b>52</b>
<i>ІННА КУРЛІЩУК.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ А.С.МАКАРЕНКА.....	<b>56</b>
<i>ЛЮДМИЛА ЛИСЕНКО.</i> ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ.....	<b>59</b>
<i>ТЕТЯНА ЛЯХ, ТЕТЯНА СПІРИНА.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ .....	<b>62</b>
<i>АЛЛА МАКАРЕНКО.</i> ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПІД ЧАС ВИРОБНИЧОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	<b>65</b>
<i>VALERIY MYTSENKO.</i> APPLICATION OF MULTIMEDIA IN THE PROCESS OF FORMING FUTURE SPECIALISTS’ PROFESSIONAL SKILLS .....	<b>70</b>
<i>NATALIA ROZHKOVA.</i> PERSONALITY DEVELOPMENT BY MEANS OF LANGUAGE TEACHING .....	<b>74</b>
<i>СЕРГІЙ СОБКО.</i> ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ .....	<b>77</b>
<i>ЛЮДМИЛА ТОКАРУК.</i> ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПІД ЧАС РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....	<b>81</b>
<i>ГАННА ЦВЕТКОВА.</i> КРЕАТИВНО-РОЗВИВАЮЧИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	<b>86</b>
<i>СВІТЛАНА ЄФІМЕНКО.</i> ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ІНТЕЛЕКТУ У РІЗНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	<b>92</b>
<i>ВОЛОДИМИР ЖИВИЦЬКИЙ.</i> ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КАР’ЄРИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	<b>97</b>
<i>ЛАРИСА КУЛІНІЧ.</i> ВИВЧЕННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	<b>100</b>
<i>ЛЮДМИЛА МЕЛЕНЕЦЬ.</i> ШКОЛА ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ЯК ФОРМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ (II ПОЛ. XX СТ.).....	<b>104</b>
<i>ОКСАНА МІЩЕНКО.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ КАТЕРИНОСЛАВСЬКОГО ВИЩОГО ГІРНИЧОГО УЧИЛИЩА У ДОРЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПЕРІОД.....	<b>108</b>
<i>ГАЛИНА ШПИТАЛЕВСЬКА.</i> СТАНОВЛЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	<b>113</b>
<b>ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗМІСТУ ОСВІТИ</b>	
<b>ЯК ЗАСІБ СПРИЯННЯ ФАХОВІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ</b> .....	<b>119</b>

АЛЛА РАСТРИГІНА, СЕРГІЙ ДЬОМІН. ДОСЛІДНИЦЬКО-ПРОЕКТИВНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	119
ВОЛОДИМИР ЧЕРКАСОВ. МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Б.АСАФ'ЄВА, В.ШАЦЬКОЇ, Б.ЯВОРСЬКОГО .....	123
SERHIY MELNYCHUK. AESTHETIC EDUCATION IN PEDAGOGICAL HERITAGE OF A. S. MAKARENKO .....	127
ГАЛИНА ДІДИЧ. ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ СПРІЙМАННЯ ТА АНАЛІЗУ МУЗИКИ ШКОЛЯРАМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ .....	130
АНАТОЛІЙ ТУРЧАК. ДОСЛІДНО – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК У ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ВЖИВАННЯ АЛКОГОЛЬНИХ НАПОЇВ УЧНЯМИ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ) .....	136
VALENTYNA VLADYMYROVA. WORKING EXPERIENCE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE HERITAGE OF A. S. MAKARENKO .....	142
СВІТЛАНА ЛАВРИНЕНКО. РОЛЬ ЕТИКИ ЯК НАУКИ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	145
ЛЮДМИЛА МАКСИМЕНКО. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ДІАЛОГУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ .....	149
ЛІНА СМІРНОВА. РОЗВИТОК КОНСТРУКТИВІЗМУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ БОЛГАРІЇ .....	153
ТЕТЯНА СТРАТАН-АРТИШКОВА. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА .....	157
НАТАЛІЯ ТИМОШЕНКО. ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ .....	161
ЛЮДМИЛА ЦАРЬОВА. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯПОНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ .....	164
ІННА ШИШОВА. ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ .....	169
КАТЕРИНА БАЙКАЧОВА. ГЕНЕЗА ПОНЯТТЯ «МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА КУЛЬТУРА» .....	174
ОЛЕКСАНДР БРОЯКОВСЬКИЙ. АКАДЕМІЧНИЙ СЕМІНАР В.Б. АНТОНОВИЧА Й ПІДГОТОВКА КАДРІВ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХІХ СТОЛІТТЯ .....	178
НЕДЕЛИНА ЗДРАВКОВА, ДОЧКА ЦВЕТКОВА. ВЪЗПИТАТЕЛНАТА РАБОТА НА УЧИТЕЛЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНИИ ИНТЕРЕС ПРИ ДЕЦА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ .....	182
СВІТЛАНА ТОМАШЕВСЬКА-ПРЯДУН. ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В ЯПОНСЬКІЙ РОДИНІ .....	187
СЕРГІЙ ФІЛІМОНОВ. АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ДОЗВІЛЛЯ» В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....	191
<b>ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ .....</b>	<b>196</b>
НЕЛЯ ГЛУЗМАН. ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	196
ОЛЬГА ПЛАХОТНИК, ОЛЕКСАНДР БЕЗНОСЮК. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВНЗ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ .....	204
МАРИЯ ТЕНЕВА, ВЕСЕЛИНА ИВАНОВА. ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНЦІИ И ПРЕНОСИМОСТ НА УМЕНИЯ У СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА .....	208
ТЕТЯНА БАБЕНКО. РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ В ПІДВИЩЕННІ ЙОГО КОКУРЕНТОЗДАТНОСТІ .....	213
ОЛЕНА БОНДАРЕНКО. ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ .....	218
ТЕТЯНА ГУЩІНА. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ ЯКОСТІ .....	222
АЛІНА ДОЛИНА. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО КОМП'ЮТЕРНОГО КУРСУ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ .....	226
ІРИНА ЗІНЕНКО. НАВЧАЛЬНІ ТЕКСТИ З ІСТОРІЇ МАТЕМАТИКИ – ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ .....	230
ВАЛЕНТИНА КОВАЛЬ. КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ (ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ) .....	234
ОЛЬГА КРИЖАНІВСЬКА. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЧНОЇ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ .....	239
ІРИНА КУЗАВА. ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	242



<i>ГРИГОРІЙ ЛУЦЕНКО, ЛЮДМИЛА МАЛЮК. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНА ВИМОГА РОЗВИТКУ НАУКОВОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ .....</i>	<b>248</b>
<i>ВАЛЕНТИНА НЕЧИПОРЕНКО. ВИХОВНА СИСТЕМА ХОРТИЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО БАГАТОПРОФІЛЬНОГО ЦЕНТРУ.....</i>	<b>251</b>
<i>РУСКА ПАСКАЛЕВА. ОСНОВНИ ФАКТОРИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ПРОФЕСІОНАЛНИТЕ КОМПЕТЕНЦІИ НА СТУДЕНТИТЕ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ РЕХАБИЛИТАТОР ПО ВРЕМЕ НА ПРЕДДИПЛОМНИЯ СТАЖ .....</i>	<b>258</b>
<i>МАРИНА ПРОКОФ'ЄВА. ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТОВО-ГНОСТИЧНОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....</i>	<b>263</b>
<i>ЛІЛІЯ РЯБОВОЛ. ПРАВОВА ПРЕДМЕТНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ПОНЯТТЯ, СТРУКТУРА, ПРАВОВІ ПРЕДМЕТНІ КОМПЕТЕНЦІЇ.....</i>	<b>268</b>
<i>ТЕТЯНА СТРИТЬЄВИЧ. СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....</i>	<b>273</b>
<i>НАТАЛІЯ УЇСІМБАСВА. ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА .....</i>	<b>276</b>
<i>ЛАРИСА ГАРБУЗЕНКО. ФАСИЛІТАЦІЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА .....</i>	<b>280</b>
<i>ЮЛІЯ КАРТАВА. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....</i>	<b>284</b>
<i>НАТАЛІЯ МАЗУР. ПОНЯТТЯ «ГОТОВНОСТІ» ТА ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ .....</i>	<b>288</b>
<i>ОЛЕНА НЕПОКРИТА. ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ .....</i>	<b>292</b>
<i>ОЛЬГА НЕТРЕБІНА. ДОСЛІДЖЕННЯ ГАЛУЗЕВОГО СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ „МЕНЕДЖМЕНТ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ” У ВИМІРАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ .....</i>	<b>296</b>
<i>ОЛЕНА НІКІТИНА. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ.....</i>	<b>300</b>
<i>ОЛЕНА ПОДВОЛОЦЬКА. ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ ТА ПРОСТОРОВОГО БАЧЕННЯ .....</i>	<b>305</b>
<i>ВАЛЕРІЯ РАСКАЛІНОС. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....</i>	<b>309</b>
<i>ІРИНА ТАРАН. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</i>	<b>313</b>
<i>МИМА ТРИФОНОВА. ОСНОВНИ КОМПОНЕНТИ НА ОБУЧЕНІЕТО ПО ИКТ – ПРЕХОД КЪМ ДИГИТАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ .....</i>	<b>316</b>
<i>ЛІЛІЯ ХАРЛАМОВА. ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ АВІАЦІЙНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ.....</i>	<b>321</b>
<i>ЮЛІЯ ЯЩЕНКО. АНАЛІЗ ІСНУЮЧИХ ПІДХОДІВ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «КОМПЕТЕНЦІЯ» В ОСВІТІ .....</i>	<b>324</b>
<i>ТЕТЯНА ЧЕРНЕЦЬКА. КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ДІЄВИЙ ЗАСІБ ОСУЧАСНЕННЯ МЕТИ І ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПІДРОСТАЮЧИХ ПОКОЛІНЬ.....</i>	<b>326</b>

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.  
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 29 .04. 2013 р. Формат 60x84<sup>1/16</sup>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 16. Тираж 300. Зам. № 7167.

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
*Кіровоградського державного педагогічного  
університету імені Володимира Винниченка  
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.*